



ULUSLARARASI IV. ÇOCUK GELİŞİMİ KONGRESİ

50 YILDA ÇOCUK GELİŞİMİNİN İZ BIRAKAN YOLCULUĞU

TAM METİN KİTABI

22-24 Ekim 2018

Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi,
Sıhhiye, Ankara

www.cocukgelisimi2018.org



Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi

22-24 Ekim 2018

Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi

TAM METİN KİTABI

Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi Tam Metin Kitabı'nın içerisinde yer alan tüm metin, resim ve içeriklerin telif hakları Kongre Düzenleme Kurulu'na aittir. İçerikler hiçbir şekilde basılı veya elektronik bir ortamda izinsiz kullanılamaz, kopyalanamaz ve yayınlanamaz.

Tam Metin Kitabı Sponsoru
HEDEF CS'ye
Teşekkür Ederiz.

Kapak Tasarım ve Dizgi: Diamed Kongre Organizasyon Turizm Medya Ltd. Şti.
Servi Sok. No: 31/2 Kurtuluş – Ankara
Tel & Faks: 0312 434 4273
URL: www.diamed98.com

ISBN: 978-605-9877-86-2

İÇİNDEKİLER

KURULLAR.....	iv
BİLİMSEL PROGRAM.....	v
DAVETLİ PANELİ.....	1
SÖZLÜ SUNUMLAR.....	11
POSTER SUNUMLARI.....	1107

KURULLAR

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Hacettepe Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŞKANLARI

Bil. Uzm. Hayal UĞURLU

Prof. Dr. İsmihan ARTAN

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Nilgün METİN Öğ. Gör. Sibel ÖZKIZIKLI
Prof. Dr. Pınar BAYHAN Araş. Gör. Dr. Selen GÜNDÜZ
Doç. Dr. Özcan DOĞAN Araş. Gör. Esra ACAR ŞENGÜL
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN Araş. Gör. Bahar UYAROĞLU
Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL Araş. Gör. Burcu BÜLBÜN AKTI
Dr. Öğr. Üyesi Haktan DEMİRCİOĞLU Araş. Gör. Dr. Pelin ERDEM ÇEVİKBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN Araş. Gör. Gizem Yağmur DEĞİRMENCI
Öğ. Gör. Dr. Semra ŞAHİN Çiğdem SEVAL

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Funda ACARLAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Tamer AKER, İstanbul Bilgi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, Biruni Üniversitesi
Prof. Dr. Neriman ARAL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Makbule Meziyet ARI, İstanbul Bilgi Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ARI, Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Neslihan AVCI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet BAL, Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar BAYHAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Emekli / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe Üniversitesi

- Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nilüfer DARICA, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İnci DIRİM, Viyana Üniversitesi, Avusturya
Prof. Dr. Semra ERKAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birgül GÜRBÜZ, Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nergiz Meltem GÜVEN, Uluslararası Final Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Laura JUSTICE, Ohio State University, A.B.D.
Prof. Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Işık KARAKAYA, İstanbul Bilgi Üniversitesi
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN, Emekli / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER, Kırklareli Üniversitesi
Prof. Dr. Ayla OKTAY, Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Dilara ÖZER SEVİMAY, İstanbul Gedik Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nikitas POLEMİKOS, University of The Aegean, Yunanistan
Prof. Dr. Nilgün SARP, Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Sevim SAVAŞER, Biruni Üniversitesi
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Aida ŞAHMUROVA, Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz TOPÇUOĞLU, Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Belma TUĞRUL, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Figen TURAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER, Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa YENİGÜN, İstanbul Esenyurt Üniversitesi

- Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Albert ZIEGLER, University of Erlangen, Almanya
Doç. Dr. Dilek ACER, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Carmel CEFAL, University of Malta, Malta
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Dean CRISTOL, The Ohio State University, A.B.D.
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ, İstinye Üniversitesi
Doç. Dr. Özcan DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ender DURUALP, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ELİBOL, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Emine ERATAY, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah ERDEM, İstanbul Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru ERSAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kamala GAHRAMANOVA, Avrasya Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal GÖKTAŞ, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba KARAASLAN, Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Tobias KROLL, Texas Tech University, A.B.D.
Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Refika OLGAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Saide ÖZBEY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI, TED Üniversitesi
Doç. Dr. Sema SOYDAN, KTO Karatay Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru TANJU ASLIŞEN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

- Doç. Dr. Kezban TEPELİ, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa USLU, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YILDIRIM, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülriz AKAROĞLU, KTO Karatay Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aynur AKINCI AYDOĞAN, İstanbul Kent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK, Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih AKOVA, Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Deniz AKTAN, Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar AL, İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPIR, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güldal AYBAŞ, Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AYTEKİN, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Vedat BAŞ, İstanbul Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yıldız BİLGE, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nevzat BİLGİN, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CAN, İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt CAN, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet CİĞERCİ, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aysel ÇAĞDAŞ, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Huriye Billur ÇAKIRER, İstanbul Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aygen ÇAKMAK, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇALIŞKAN, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇAPAR, Avrasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Haktan DEMİRCİOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Handan DOĞAN, Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuran DOKUYUCU, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Remzi ERKESİM, İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Züleyha GENÇ YÜCEL, Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem GÜMÜŞCÜ TUŞ, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan GÜVEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hülya İNCE, Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYILI, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KORKMAN, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU, Sinop Üniversitesi

- Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim KÜÇÜK, İstanbul Gelişim Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Şükran ÖZ, Mustafa Kemal Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman Avar ÖZDEMİR, Biruni Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Nesrin ÖZDEMİR, Bahçeşehir Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Zuhal ÖZEN, İstanbul Gelişim Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Seda ÖZKUBAT, Kırıkkale Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Özge PINARCIK, Düzce Üniversitesi
 Dr. Öğretim Üyesi Melek SABUNCUOĞLU, İstinye Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz SAÇAN, Adnan Menderes Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SAĞLAM, İnönü Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGIN, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Filiz SHINE EDİZER, Üsküdar Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN, İstanbul Aydın Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU, Uludağ Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Müge ŞEN, Ankara Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin TAŞBAŞ, KTO Karatay Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Mümin TUFAN, Gazi Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ AKCAN, Gazi Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ, İnönü Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Selay UZMEN ÖZGÜL, Uluslararası Final Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Hatice YALÇIN, KTO Karatay Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR, Kırklareli Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Taha YILDIZ, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Füsun YILDIZBAŞ, İstanbul Arel Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi
 Dr. Öğr. Üyesi Didem YÜCEL, Biruni Üniversitesi
 Dr. Turana ALİYEVA, Bakü State University, Azerbaycan
 Dr. Vasfiye Burcu DOĞAN, Biruni Üniversitesi
 Öğr. Gör. Dr. Figen GÜLEŞ, Selçuk Üniversitesi
 Öğr. Gör. Dr. Nesrin GÜLÜM, Bahçeşehir Üniversitesi
 Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi
 Öğr. Gör. Dr. Gülay TEMİZ, Selçuk Üniversitesi

KONGRE SEKRETERYASI

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| Öğ. Gör. Sibel ÖZKIZIKLI | Araş. Gör. Burcu BÜLBÜN AKTI |
| Araş. Gör. Dr. Selen GÜNDÜZ | Araş. Gör. Dr. Pelin ERDEM ÇEVİKBAŞ |
| Araş. Gör. Esra ACAR ŞENGÜL | Araş. Gör. Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ |
| Araş. Gör. Bahar UYAROĞLU | |

BİLİMSEL PROGRAM

22.10.2018, Pazartesi

	M Salonu (Hacettepe Kültür Merkezi)	
09:00	KAYIT	
09:30-10:15	Açılış	Çocuk Gelişimi Bölümü Tarihçesi/ Animasyon Gösterimi Açılış Konuşmaları Çocuk Gelişimi Bölümü 50.Yıl Filmi
10:15-11:30	Panel I Geçmişten Günümüze Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanları Anlatıyor Moderatör: Prof. Dr. Duyan Mağden Ataman	Prof. Dr. Meziyet Arı Prof. Dr. Nergis Güven Prof. Dr. Mübeccel Gönen Prof. Dr. Pınar Bayhan
11:30	ARA	 Embassy of Finland Ankara
11:45-12:45	Konferans Çok Kültürlülük ve Çocuk	Prof. Dr.İnci Dirim
12:45	ÖĞLE ARASI	
13:45-14:45	Konferans Çocuk Gelişimi Sanattır	Tamer Levent
14:45	ARA	
15:00-16:15	Panel II Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanları Anlatıyor Moderatör: Prof. Dr.Neriman Aral	Prof. Dr. Ramazan Arı Prof. Dr. Gülen Baran Prof. Dr. Arzu İ. Yükselen Doç. Dr. Fatma Elibol Prof. Dr. İsmihan Artan
18:00	AÇILIŞ KOKTEYLİ	
	Hacettepe Kültür Merkezi M Salonu Fuaye Alanı	

22.10.2018, Pazartesi / ÇALIŞTAY PROGRAMI

	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. kat)	
16:30-18:00	Paylaşımli Kitap Okuma Programı	Prof. Dr. Figen Turan Doç. Dr. Gözde Akoğlu Arş. Gör. Güzin Topçu
	Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. kat)	
16:30-18:00	Gelişimsel Transaksiyonel Analiz	Dr. Öğretim Üyesi Haktan Demircioğlu
	Şule Bilir Toplantı Odası (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. kat)	
16:30-18:00	Bebek Gelişimi ve Kolik Masajı	Dr. Öğretim Üyesi Selçuk Gürel
	Müzik Odası (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. kat)	
16:30-18:00	Müzikten Harekete Yaratıcı Bir Yol	Birgöl Berna Uysal
	Gelişim Destek Ünitesi II (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. kat)	
16:30-18:00	Çocuk Gelişimci Olmak: Drama Atölyesi	Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

23.10.2018, Salı

	Kırmızı Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)	
09:30-11:00	Panel III Alandaki Çocuk Gelişimciler Anlatıyor Moderatör: Prof. Dr. Nilgün Metin	Şirin Cingiloğlu Rabia Madan Özdemir Bil. Uzm. Nilgün Pekçağlayan Bil. Uzm. Deniz Samyeli Benal Saraçoğlu Bil. Uzm. Elçin Çakar Terzioğlu
11:00	ARA	
11:15-12:30	Konferans Erken Çocuklukta Üstün Yetenek	Prof. Dr. Albert Ziegler
12:30	Öğle Arası	
13:30-14:30	Konferans Çocuğun İki Özgürlük Alanı: Oyun ve Resim	Prof. Dr. Haluk Yavuzer
14:30-16:00	Panel IV Farklı Ülkelerden Çocuk Gelişimi Çalışmaları Moderatör: Doç. Dr. Özcan Doğan	Vahide Yiğit, İngiltere Dilek Göktürk Cary, ABD Susanne Garvis, İsveç Ulviyye Mirzayeva, Azerbeycan Elina Saaristo-Diatta, Finlandiya Selen Gündüz, Türkiye & Ruth Carbones, Belçika

SERBEST BİLDİRİLER

	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)		
SAYFA	Oturum I (14:45 – 15:45) Oturum Başkanı: Prof.Dr. Nilgün Sarp		
2	297	ANİ BEBEK ÖLÜMÜ SENDROMU VE UYKU GÜVENLİĞİ	Müge SEVAL, Tülay KUZLU AYYILDIZ, Sümeyye ÖZDEMİR
13	71	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SİGARA KULLANMA DURUMLARI İLE ALGILANAN SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	Aygen ÇAKMAK, Seda ÖZKUBAT
25	44	HASTANEDE YATAN BEBEKLER VE ANNELER: GEREKSİNİMLER VE SORUNLAR	Neriman ARAL, Gökçenur ÖZDEMİR
36	327	BİR ÜNİVERSİTE HASTANESİ ACİL POLİKLİNİĞİNE TRAVMA NEDENİYLE BAŞVURAN ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK PATERNİ	Cihad DÜNDAR
	ARA		

SAYFA		Oturum II (16:15-17:45) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı	
	250	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YEME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ	Nazire EROL, Ender DURUALP
42	56	TÜRK İLKOKUL ÇOCUKLARINDA MATERNAL ÖZELLİKLER İLE ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	Cihad DÜNDAR, Özlem TERZİ
	287	BEBEKLİK VE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ BESLENME SÜRECİ ANNE GÖZLEM FORMU'NUN GELİŞTİRİLMESİ VE ANALİZ SONUÇLARI	Habibe DİLSİZ
	188	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN, ÇOCUK BESLENMESİNE YÖNELİK İNANÇ VE UYGULAMALARI	Merve BULUT ÖNGEN, Aysel TÜFEKÇİ AKCAN
	283	TÜRKİYE'DE YENİDOĞAN YOĞUN BAKIM ÜNİTELERİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN GELİŞİMSEL BAKIM İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN DERLENMESİ (2008-2018)	Bedriye Tuğba KARAASLAN, Selvinaz SAÇAN
50	201	SEREBRAL PALSİ'Lİ ÇOCUKLARDA BESLENME VE YUTMA PROBLEMLERİ VARLIĞI İLE İLGİLİ BAKIM VERENLERİN FARKINDALIĞININ İNCELENMESİ	Özgü İNAL

SAYFA		504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)	
SAYFA		Oturum III (14:45-15:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül	
	97	ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ	Ayşe KILIÇKAYA, Şeymanur BATTAL
59	41	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN ÇOCUK KİTABI SEÇİMİNDE KULLANDIKLARI ÖLÇÜTLERİN EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ	Vedat BAYRAKTAR, Serap DEMİRİZ
	249	ÇOCUK EDEBİYATININ GELDİĞİ SON NOKTA: OKULÖNCESİ DÖNEM RESİMLİ E-KİTAPLARA GELİŞİMSEL BİR BAKIŞ	Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ, Aslı İZOĞLU TOK, Saniye BENCİK KANGAL
75	286	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN ETKİNLİK KİTAPLARININ SOSYAL-DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	Emine Hilal İNAN, İlkay ULUTAŞ
ARA			
SAYFA		Oturum IV (16:15-17:45) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Saniye Bencik Kangal	
86	235	ÇOCUK EDEBİYATINDA "ENGELLİLİK" VE "DUYGULAR"	Mehmet GÜNEY, Gülen BARAN
	45	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK HİKAYE KİTAPLARINDA YER ALAN BESLENME KAVRAMLARININ İNCELENMESİ	Damla KANTARCI, D. Esra ANGIN

	162	RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ MATEMATİKSEL KAVRAMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ	Zehra Saadet FIRAT, Çağlayan DİNÇER
97	193	ANKARA İLİNDEKİ ÜNİVERSİTELERE BAĞLI ANAOKULLARINDA BULUNAN 2005-2017 YILLARI ARASINDA BASILMIŞ RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Döndü Ceren KOÇAK, Sanije BENCİK KANGAL
	351	ÇOCUKLAR TARAFINDAN SEVİLEN İLKÖĞRETİM DÖNEMİ ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARINDA ANNE KARAKTERLERİNİN İNCELENMESİ	Habibe TOKUŞLU, Merve GİRGİN
	334	"MERAKLI MİNİK" ÇOCUK BİLİM DERGISİNİN ÇEŞİTLİ KRİTERLER AÇISINDAN ANALİZİ	Duygu YALMAN, Merve TOPUZ, Melike İÇLİ

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)			
SAYFA		Oturum V (14:45-15:45) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş	
108	196	0-3 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİK ALET KULLANIMI VE EBEVEYNLERİN TEKNOLOJİK ALET KULLANIMINA YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ	Hülya KULAKÇI ALTINTAŞ
	173	ÇİZGİ FİLMLEİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK ANNELERİN DÜŞÜNCELERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	Handan DOĞAN, Özlem DÖNMEZ, Hamdi ÖZDEMİR
116	341	İNTERNET VE BİLGİSAYAR OYUNU BAĞIMLILIĞININ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	Bahar ÇOLAK
	336	0-6 YAŞ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN GELİŞİM ALANLARINA TEKNOLOJİ VE MEDYA KULLANIMININ ETKİSİ	Hafıza EJDEROĞLU
ARA			
SAYFA		Oturum VI (16:15-17:45) Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Dr. Semra Şahin	
124	79	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA SİBER YAŞAM İLE GELEN İNTERNET KULLANIMI	Birgül YAYLACI, Tülay KUZLU AYYILDIZ
133	82	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKILLI TELEFON ve TABLET KULLANIMLARINA İLİŞKİN ANNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Ayşe KILIÇKAYA, Meltem YILDIRIM, Büşra ÇELİK, Gülden UYANIK BALAT
144	74	ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA TUTUMU VE AKILLI TELEFON BAĞIMLILIKLARININ İNCELENMESİ	Hilal Sultan AKÇAOĞLU, Seyran ACAR, Hatice MERTOĞLU, Merve YAZICI, Derya AYDIN5
157	292	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİK ALET KULLANIM DURUMUNUN YAŞAM KALİTELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ	Aysel TOPAN, Tülay KUZLU AYYILDIZ

326	TİRAJ EN YÜKSEK BEŞ GAZETENİN ÇOCUK KAVRAMINI ELE ALIŞ BIÇIMININ İNCELENMESİ	Elifnur ÇİNKILIÇ
103	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK ALANDA YÜRÜTÜLEN MATEMATİK ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Mehmet CEYLAN, M.Sencer BULUT, Durmuş ASLAN

506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)		
SAYFA	Oturum VII (14:45-15:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aynur Akıncı Aydoğan	
171	366	DİJİTAL ORTAMDA ÇOCUKLARIN DİNLEDİĞİ MÜZİĞE İLİŞKİN İÇERİK ANALİZİ
		Adalet KANDIR, Didem TÜRKOĞLU, Ali İbrahim Can GÖZÜM
184	101	OKUL DÖNEMİ ÇOCUKLARININ BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
		Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Derya ŞAHİN
195	309	SİBER GÜVENLİK: SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERİNDE AİLE MAHREMİYETİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME
		Hatice ÖZASLAN, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Yasemin AYDOĞAN
	308	AİLELERİN, SOSYAL MEDYADA ÇOCUĞUN HAKLARINA VE MAHREMİYETİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
		Hatice ÖZASLAN, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Yasemin AYDOĞAN
ARA		
SAYFA	Oturum VIII (16:15-17:15) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Menekşe Boz	
	267	GELİŞİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA ERKEN ÇOCUKLUKTA DİJİTAL MEDYA VE OYUN
		Esra ACAR ŞENGÜL, Pınar BAYHAN
208	50	ORTAOKULA DEVAM EDEN ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE MAĞDURİYETLERİNİN İNCELENMESİ
		Lügen Ceren KIYAN, Enver DURUALP, Ender DURUALP
	260	ERGENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN DİJİTAL OYUNLARIN OLUMLU VE OLUMSUZ YANLARI
		Ayten DOĞAN KESKİN, Neriman ARAL
	163	BABASAVAR ANNELİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ VE GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
		Özlem DÖNMEZ, Ozana URAL

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)		
SAYFA	Oturum IX (14:45-15:45) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin	
	256	5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI İLE BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
		Ayşe Belgin AKSOY, Gülhan YILMAZ BURSA
221	33	İLKOKULA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
		İlkay ATAĞ, Ender DURUALP

233	31	OYUN BİZİM İŞİMİZ: ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL OYUNUN ETKİLİ KULLANIMI (OBİ)	Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN
240	227	ADÖLESANLARDA (15-17) İNTERNET BAĞIMLILIKLARI İLE UYKULULUK DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Hülya KULAKÇI ALTINTAŞ, Tülay KUZLU AYYILDIZ, Musa ÖZSAVRAN, Demet YAMAK, Emine Kübra KARAKÜLAH, Esra DEMİR SUBAŞI, Gülcan CİN, Merve TETİK
ARA			
SAYFA	Oturum X (16:15-17:15) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Alisinoğlu		
	224	İNTERNET SÖZLÜKLERİNDE ÇOCUK VE ÇOCUKLUK	Cemile KARA EREN, Pelin PEKİNC, E Müge KUNT, Neslihan AVCI
	4	TABLET TEKNOLOJİSİ OTİZM EĞİTİMİNİ EVLERE GETİRİYOR	Ceymi DOENYAS
	247	ÇEVRESEL YOKSUNLUĞA BAĞLI ENGELLENEN ÇOCUKLARIN HABERLERİNİN YAZILI BASINDA SUNUMU	Aslı İZOĞLU TOK, Nimet GÜNEŞ, İbrahim GÜNGÖR, Çiğdem AYTEKİN
250	137	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Osman BASIT, Vedat BAYRAKTAR, Ümit DENİZ

508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)			
SAYFA	Oturum XI (14:45-15:45) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Figen Gürsoy		
	107	FARKLI KÜLTÜRLERDE YAŞAYAN ÇOCUKLARIN DÜNYA ÇOCUKLARINA YÖNELİK ALGISI	Nesrin Şermin OKUTAN, Serhat TEK
	22	ÇOK KÜLTÜRLÜ VE AİLE MERKEZLİ BİR KREŞ MODELİ: KINDERVILLA WALDEMAR	Damla PEKTAŞ
	303	ÇOK KÜLTÜRLÜ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA OYUN BAĞLAMINDA ORTAM DÜZENLEME, KULLANILAN ARAÇLAR VE YÖNTEMLER	H. Billur ÇAKIRER
	226	ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ALANINDA YÜRÜTÜLEN TEZLERİN TEMATİK VE METODOLOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ	Fatma Betül KURNAZ , Nurdan MIZRAKLI, Zübeyde Nur İNKAYA
ARA			
SAYFA	Oturum XII (16:15-17:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğ. Üyesi Handan Doğan		
	197	SUÇA SÜRÜKLENMİŞ ÇOCUKLARA YÖNELİK LİSANSÜSTÜ TEZLER: ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ, Çiğdem KAYMAZ, Çiğdem AYTEKİN
	67	KURUM BAKIMINDA KALAN BEBEKLERİN MOTOR GELİŞİMİNE "DUYU EĞİTİMİ PROGRAMI" NIN ETKİSİNİN İNCELENMESİ	Duygu AKAGÜNDÜZ, Ayşe Belgin AKSOY

	352	4-5 YAŞ ÇOCUKLARININ FİZİKSEL RİSK KARARLARININ NEDENLERİ	Sadiye KELEŞ , Özlem YURT
260	234	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIM ÇALIŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	Adem ARSLAN, Osman ŞALCI, Uğur SARUHAN
268	263	OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN YAŞADIĞI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Osman ŞALCI, Adem ARSLAN, Seher TATLİEŞME, Kübra KARAKAYA

Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)			
SAYFA	Oturum L (14:45-15:30) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar		
	288	OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE UYGULANAN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGI VE EL BECERİLERİ GELİŞİMİNİ DESTEKLEMESİNİN İNCELENMESİ	Merve KOÇAK, Gökhan DUMAN
282	10	ANNE-BABALARIN ÇOCUK YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ	Arzu ÖZYÜREK, Ferah YAVUZ, Zuhul BEGDR, İsa ÖZKAN
290	11	EĞİTİMCİLERİN ÇOCUĞA YÖNELİK ŞİDDETE DUYARLIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	Arzu ÖZYÜREK, Merve ERDOĞMUŞ, Umut KESKİN, Hasan Hüseyin SAÇI, Şeyma AYDEMİR

23.10.2018, Salı / ÇALIŞTAY PROGRAMI

407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. kat)		
17:15-18:45	Tüm Çocuklar Eşit ve Vazgeçilmez Haklara Sahiptir: Koruyucu Aile Hizmetleri	Sinem Metin

Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. kat)		
17:15-18:45	Piccolo: Ebeveyn/Çocuk Etkileşimli Gözlem Formu	Doç. Dr. Fatma Elibol, Birgül Bayoğlu

Şule Bilir Toplantı Odası (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. kat)		
17:15-18:45	Noktadan Üretime: Engelli Bireylere Yönelik İş ve Meşguliyet Atölyesi	Sercan Bozdemir Ceylan

Müzik Odası (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. kat)		
17:15-18:45	Oyun İçinde Duyusal Farkındalık Atölyesi	İclal Ertaş

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. kat)		
---	--	--

17:15-18:45	Duygusal Zeka Atölyesi	Nihan Temiz
-------------	------------------------	-------------

24.10.2018, Çarşamba

	Kırmızı Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)	
SAYFA	Oturum XIII (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Berrin Akman	
299	349	TÜRKİYE'DE SON 50 YILDA İSTATİSTİKLERLE ÇOCUK Bedriye Tuğba KARAASLAN, Selvinaz SAÇAN, Zeynep KAVRUK
	329	0-72 AYLIK ÇOCUKLARIN MOTOR GELİŞİM ÖZELLİKLERİNE VE HAREKET BECERİLERİNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARA GENEL BİR BAKIŞ Semra ŞAHİN, Şeyda GÜL, Rabia KIVANÇ
311	357	TÜRKİYE'DE BEBEK BAĞLANMASI ALANINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ Hacer KOBYA BULUT, Buket MERAL, Bahar ÇOLAK
324	293	ÇOCUKLARLA ARAŞTIRMA YAPMANIN ETİK BOYUTUYLA İLGİLİ AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ Neslihan AVCI, Fatime ŞALLI İDARE, Rumeysa GÜNDOĞDU AYAR
338	106	ZEKÂ DÜZEYİNİN ZİHİN KURAMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ Betül KOÇARSLAN
	ARA	
SAYFA	Oturum XIV (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Sibel Çiğdem Güneysu	
	93	ERKEN YILLARDA İKİ DİLDE EĞİTİM: ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISIYLA ETKİ VE SONUÇLARIN İNCELENMESİ Hülya TERCAN, Ceren TERCAN
	125	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLAR ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI: "BU SINIFTA BEN DE VARIM!" Betül YANIK, Ayşe AKANSEL
344	159	TÜRK VE SURİYELİ ÇOCUKLARIN YOLCULUK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARININ BELİRLENMESİ Fatma Elif KILINÇ , Merve KOYUNCU , Ferdane KARAYEL
355	222	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ Gülçin GÜVEN, Kadriye EFE-AZKESKİN, Elif YILMAZ
364	42	MÜLTECİ ÇOCUKLAR İÇİN UYGULANAN ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI, TÜRKİYE VE DÜNYADAN UYGULAMALAR Pınar BAYHAN, Ayşenur KARAASLAN
	170	LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MADDE KULLANIMINA YÖNELİK BİLGİ, TUTUM VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ: ANKARA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ Yasemin ÖZKAN, Meryem DANIŞMAZ SEVİN
	ÖĞLE ARASI	

13:30 - 15:00	Panel V: Dernekler ve Öğrenci Toplulukları Anlatıyor Moderatör: Prof. Dr. Servet Bal Bil. Uzm. Hayal Uğurlu, H.Ü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği Başkanı Bil. Uzm. Yasemin Yılmaz, ÇGEDER Genel Sekreteri
	HÜÇGET, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrenci Topluluğu Kırıkkale Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrenci Topluluğu ÇİZGİ, Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrenci Topluluğu Konya Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrenci Topluluğu Üsküdar Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrenci Topluluğu
17:00	Değerlendirme ve Kapanış Konuşması

	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)		
SAYFA	Oturum XV (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Prof. Dr. A. Güler Küçüküran		
373	27	BEBEK BAKIM VE EMZİRME ODALARININ ANNE GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ	Kardelen DAĞDELEN, Fatma AYDIK, Şehnaz CEYLAN
	7	AÇIK ALAN ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ	Perihan CİVELEK, Güzin Özyılmaz AKAMCA
	337	ERGENLİK ÇAĞINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN AİLE STRESÖRLERİ İLE BAŞA ÇIKMA DURUMLARININ İNCELENMESİ	Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ, Haktan DEMİRCİOĞLU
	218	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL BAHÇESİ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: BİLECİK İLİ ÖRNEĞİ	Esra AYEŞ ASLAN, Hatice Ecem GEZER, İsmail ÇELİK
	175	21. YÜZYILDA ÇOCUĞUN DEĞERİ: ANNE BABALARIN ÇOCUK VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME	Işıl TAŞ, Adnan ÖMERUSTAOĞLU, Seda ARIĞ
	229	0-6 YAŞ ARASI ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN EV KAZALARINA YÖNELİK GÜVENLİK ÖNLEMLERİ VE İLK YARDIM UYGULAMALARI KONUSUNDAKİ BİLGİ VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	Emir GÜLER ELMAS, Zehra DURNA, Semiha AKIN
	ARA		
SAYFA	Oturum XVI (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Aytekin		
386	272	ERGENLERİN ZORBALIĞI TANIMLAMASINDA HANGİ ÖLÇÜTLER ROL OYNUYOR?	Zülal İŞCANOĞLU, Zehra UÇANOK, Aylin KOÇAK, Aysun DOĞAN
	254	İKİNCİ VE DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIK KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ RESİMLERİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ	Gülhan YILMAZ BURSA, F. Abide GÜNGÖR AYTAZ

	242	ÇOCUK İHMALİ VE İSTİSMARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Haktan DEMİRCİOĞLU, Esra IŞIK
	307	ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARINI ÖNLEMENE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ULUSLARARASI VE ULUSAL OKUL TEMELLİ PROGRAMLAR VE ETKİLİLİKLERİ	Esra IŞIK, Haktan DEMİRCİOĞLU
396	353	TÜRKİYE' DE ENSEST VAKALARA UYGULANAN MÜDAHALELERİN BİR VAKA ÜZERİNDEN TETKİKİ ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ	Nihan BAYIROĞLU
408	333	ÇOCUĞA YÖNELİK CİNSEL İSTİSMARIN TESPİT VE BİLDİRİMİ KONUSUNDA SAĞLIK KURULUŞLARINDA YAŞANAN SORUNLAR	Kasım KARATAŞ, Aslıhan B. ÖZTÜRK, Hande ALBAYRAK, Harun ASLAN
ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XVII (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yıldız Uzuner		
	257	İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARDA ERKEN TANI VE EĞİTİMİN DİL BECERİLERİNE YANSIMASI	Nagihan BAŞ, Zerrin TURAN
	220	İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN TAKLİT BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	Esra GENÇ, Yıldız UZUNER, Tamer GENÇ
417	255	İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ	Şükran ŞİMŞEK, Figen GÜRSOY
	152	İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN AMAÇLI İLETİŞİM DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ	Emel ERTÜRK MUSTUL, Zerrin TURAN
429	368	ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA DUYUSAL FARKINDALIK	İclal ERTAŞ
ARA			
SAYFA	Oturum XVIII (15:15-16:45) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer		
436	274	ÇOCUKLARIN BOŞ VAKİT DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNİN STRESLE BAŞ ETME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ	Zeliha HAYTOĞLU, Nurdan EVLİYAOĞLU
449	73	LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU DÜZENLEME: BİLİŞSEL YENİDEN YAPILANDIRMANIN BABALIK DAVRANIŞLARI VE ERGENLERİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNDEKİ ARACI ROLÜ	Bilge GENÇOĞLU, Feyza ÇORAPÇI
460	284	ANNE-BEBEK BAĞLANMASINDA KANITA DAYALI HEMŞİRELİK UYGULAMALARI	Tülay KUZLU AYYILDIZ, Müge SEVAL, Birgül YAYLACI
	321	OKUL ÖNCESİ DÖNEM 6 YAŞ ÇOCUKLARININ ARKADAŞLIK VE EN İYİ ARKADAŞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Nevra ATIŞ- AKYOL, Neslihan GÜNEY KARAMAN
	194	ERKEN ÇOCUKLUK YILMAZLIĞININ KORUYUCU FAKTÖRLERİNİ BELİRLEME ÇALIŞMASI	Ebru ERSAY

466	244	BABALARIN BAZI ÖZELLİKLERİNE GÖRE 0-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ	Nimet GÜNEŞ, Haktan DEMİRCİOĞLU
-----	-----	--	---------------------------------

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)			
SAYFA	Oturum XIX (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez		
	144	UYUŞTURUCU İLE MÜCADELE ALANINDA ÇOCUK GELİŞİMCİLERİN YERİ	Damla ŞEVİK VURAL
	146	HASTANEDE ÇOCUK GELİŞİMİ POLİKLİNİĞİNE YÖNLENDİRİLEN ÇOCUKLARIN YÖNLENDİRİLME NEDENLERİ VE SUNULAN GELİŞİM DESTEK PROFİLİNİN İNCELENMESİ	Didem EMRE BOLATBAŞ, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
474	273	YATAKBAŞI DESTEK UYGULAMALARINDA ÇOCUK GELİŞİMCİNİN ROLÜNÜN VE GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Yasemin YILMAZER, Aynur BÜTÜN AYHAN
488	277	DİKKAT HASTANEDE ÇOCUK VAR: BİR FARKINDALIK ÇAĞRISI	Yasemin YILMAZER, Utku BEYAZIT, Aynur BÜTÜN AYHAN
501	49	FARKLI BASAMAKLARDAKİ SAĞLIK KURULUŞLARINA ÇOCUK SAĞLIĞI HİZMETİ İÇİN BAŞVURAN HASTALARIN OYUN OYNAMA, KİTAP OKUMA VE TELEVİZYON İZLEME ALIŞKANLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	Tuba ÇELEN YOLDAŞ, Elif Nursel ÖZMERT
	348	HASTANEDE ÇOCUK GELİŞİMİ HİZMETLERİNİN SUNUMUNDA BİR MODEL: ANKARA ÇOCUK SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI HEMATOLOJİ ONKOLOJİ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ MODELİ	Yasemin YILMAZER, Alez ŞAHİNÖZ, Sevilay YILDIZ AKKUŞ, Ganime ŞANLITÜRK, Sıla DOKUZ SAYINER, İlkay TOPÇU
ARA			
SAYFA	Oturum XX (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün		
507	251	ANNELERİN TİCARİ OYUN MATERYALLERİNDE SOSYAL-DUYGUSAL ÖZELLİKLERE İLİŞKİN FARKINDALIKLARI	Esmâ ÖZTAŞ, İlkay ULUTAŞ
	360	OYUN DOKUNUŞUYLA GELİŞİM, BENLİĞİNİ ARAYAN ÇOCUK	Ruveyda TAŞKAYA
519	72	ÖĞRENME MERKEZLERİNDE OYUNUN ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ	Münevver CAN YAŞAR, Nezahat Hamiden KARACA
	91	ÇOCUKLARDA POSTOPERATİF AĞRININ GİDERİLMESİNDE DİKKATİ BAŞKA YÖNE ÇEKME TEKNİKLERİNİN (PARMAK KUKLA OYUNLARI) ETKİSİ	Aylin KURT, Müge SEVAL
534	156	BEŞ YAŞINDAKİ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN HİKAYE ANLATIMI VE HAYALİ OYUN ARACILIĞI İLE DEĞERLENDİRİLMESİ	Cem MALAKCIOĞLU

ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XXI (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Tuğba Karaaslan		
	332	BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KATILAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	Sibel NALBANT, İlnur HACISOFTAOĞLU KÖZLEME, Aysun ÇINAR, Gizem KANDEMİR DUYAN, Dilara ÖZER
548	1	ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EVLİLİK İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ	Emel AKBAŞ, Gülen BARAN
	30	OKUL ÖNCESİ SINIFLARINA KAYNAŞTIRILMAYA ADAY ÖZEL GEREKSİNİMLİ VE NORMAL GELİŞEN ÇOCUKLAR İÇİN KAYNAŞTIRMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI: BİR MODEL ÖNERİSİ	Nihan ATLAN, Damla PEKTAŞ, Nilgün METİN
	252	ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK GÖZÜYLE KAYNAŞTIRMA: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA	Aslı İZOĞLU TOK, Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ, Çiğdem KAYMAZ, İbrahim GÜNGÖR, Nilgün METİN
	54	ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARA UYGULANAN GELİŞİM DESTEK PROGRAMI AKTİVİTE ÖRNEKLERİ: SOSYO-DUYGUSAL GELİŞİM ALANI	Çiğdem KAYMAZ, Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ, Aslı İZOĞLU TOK, Semra ŞAHİN
	298	ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN 7-12 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN İNSAN FIGÜRÜ ÇİZİMLERİNİN İNCELENMESİ	Mehmet GÜNEY, Emrullah Can YAVUZ
ARA			
SAYFA	Oturum XXII (15:15-16:45) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Şehnaz Ceylan		
	87	BABA DESTEK PROGRAMININ (BADEP) ETKİLİLİĞİNİN EBEVEYNLİĞİN BAĞLAMSAL MODELİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ	Esin ŞENER, Berrin AKMAN
	141	BABA VE BABA ADAYLARININ ÇOCUK YETİŞTİRME KONUSUNDAKİ BİLİNÇ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ, GELİŞTİRİLMESİ VE BABA EĞİTİMİNİN YAYGINLAŞMASINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: "BABA OCAĞI" ÖNERİSİ	Hatice Ecem GEZER
555	148	BABALARIN ÇOCUKLARIYLA OLAN İLETİŞİMLERİ VE BABALIK ROLÜ ALGILARINI ETKİLEYEN BAZI DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ	Binay Bilge ANNAK, Ender DURUALP
	186	BABA-ÇOCUK OYUN SÜRECİ: "BABA, AMA BEN BİR ŞEY YAPMIYORUM Kİ!"	Erhan ALABAY, Yüksek KANTEKİN
	136	PREMATÜRE BEBEĞE SAHİP OLMANIN EŞ İLİŞKİSİNE ETKİSİ	İshak AYDEMİR, Müge TÜRKYLMAZ
	195	5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİYLE İLİŞKİLERİNİN VE EBEVEYNLERİN EVLİLİK YAŞAM DOYUMLARININ ÇOCUKLARIN AKRANLARIYLA İLİŞKİLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ	Merve SOLAK ARABACI, Haktan DEMİRCİOĞLU

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)			
Oturum XXIII (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Füsün Yıldızbaş			
SAYFA			
278	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN OYUN BECERİLERİ İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ		Gülçin GÜVEN, Oya RAMAZAN, Elif YILMAZ
355	TÜRKİYE'DEKİ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARININ OKUL ÖNCESİ MATEMATİK KAVRAM VE BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ		Hilal GENÇ, H. Elif DAĞLIOĞLU Rukiyye YILDIZ
134	ALİŞVERİŞ MERKEZLERİNDE ÇOCUKLAR İÇİN AYRILAN OYUN ALANLARININ İNCELEMESİ		Esra AKGÜL, Berrin AKMAN, Fulya EZMECİ
118	ANASINIFI ÖĞRETMENİNİN OKUMA YAZMAYA İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARI İLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE OYUN KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ ve UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI		Aylin SÖZER ÇAPAN, Halide ÖZKAYA
245	İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR İÇİN OYUN GRUBU: ANNE GÖRÜŞLERİ		Zerrin TURAN
ARA			
Oturum XXIV (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Fatma Elibol			
SAYFA			
76	DOWN SENDROMLU KÜÇÜK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK DOĞAL ÖĞRETİME DAYALI ERKEN MÜDAHALE (DÖDEM) PROGRAMI		Gözde TOMRİS, İbrahim Halil DİKEN
280	EV ZİYARETİ TEMELLİ AİLE REHBERLİĞİ PROGRAMININ GELİŞTİRME, UYGULAMA VE ETKİ ÇALIŞMASI		Feyza ÇORAPÇI, Serra MÜDERRİSOĞLU, Hande SART
580	219	ZONGULDAK'TA YAŞAYAN PRİMİPAR 3. TRİMESTRDA OLAN GEBELERİN BEBEK BAKIMINA İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ	Buket GENÇ ROLLAS, Müge SEVAL
208	PREMATÜRE BEBEĞİN GELİŞİMİNDE AİLE MERKEZLİ ETKİLEŞİMLİ ERKEN MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİSİ		Müdrkiye YILDIZ BIÇAKÇI , Nazlı DOĞAN
176	İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN YAŞAM KALİTELERİNİN İNCELENMESİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA		Beyhan Özge YERSEL, Ender DURUALP
591	83	DOWN SENDROMLU BİREYLERİN AİLELERİNİN TANI ANINDAN İTİBAREN EBEVEYNLİK DENEYİMLERİ, KAYIPLARI VE KAZANIMLARI	N.Emel LÜLECİ, Sara TUNCA, İrem SANDIKÇI, Şerife ÇETİN, Emre TUYAN, Emre NURAYDIN
ÖĞLE ARASI			

SAYFA		Oturum XXV (13:30-14:30) Oturum Başkanı: Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu	
599	89	İLKOKUL 1. SINIFA DEVAM EDEN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ GELİŞİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA	Rıdvan KARABULUT, Esra ÖMEROĞLU
612	95	ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE SORU SORMA BECERİLERİ	Filiz KARADAĞ, Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
624	318	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ YÜKSEK ZİHİNSEL POTANSİYELLİ ÇOCUKLARA UYGULANAN "DUYGUSAL TEMELLİ GELİŞİM DESTEK PROGRAMININ" SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ	Nilgün METİN, Bahar UYAROĞLU, Burcu BÜLBÜN AKTI, İbrahim GÜNGÖR, Emre YILDIZ
	129	SOSYAL BASKI BAĞLAMINDA ÜSTÜN YETENEKLİ KIZLAR	Çağla GÜR
ARA			
SAYFA		Oturum XXVI (15:15-16:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Erhan Alabay	
	213	ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNDE AİLE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	S. Seda BAPOĞLU DÜMENCI, Emin DEMİR
627	32	EBEVEYNLERİN BİRLİKTE OKUMA SIKLIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ	Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN
	35	İNFERTEİLİTE TEDAVİSİ İLE ÇOCUK SAHİBİ OLMUŞ ANNELER İLE TEDAVİSİZ ÇOCUK SAHİBİ OLMUŞ ANNELERİN BAĞLANMA DAVRANIŞI İLE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	Gülden ÖZTÜRK SERTER, Neriman ARAL
632	57	OKUL ÖNCESİ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARINDA DİL GELİŞİMİNİN ANNELERİNDEKİ DEPRESYON VE ANKSİYETE SEMPTOMLARI İLE ARASINDAKİ İLİŞKİ: KESİTSEL NİTELİKTE BİR ÇALIŞMA	Zeynep GÖKER, Havva ESER, Arzu YILMAZ
644	279	ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARINA GÖRE RİSKLİ OYUNLARA İZİN VERME DURUMLARININ İNCELENMESİ	Perihan ÜNÜVAR, Fatma ÇALIŞANDEMİR, Merve ALTUN
	63	EVDE DEĞERLER EĞİTİMİ: ANNELERİN GÖRÜŞLERİ	Özkan SAPSAĞLAM, Hatice ÜNLÜ, Esra ÖMEROĞLU

		506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)	
SAYFA		Oturum XXVII (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ebru Tanju Aslışen	
	338	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA TEKRARLAYICI DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE VERSİYONUNUN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ	Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Şeyda DEMİR, Zeynep BAHAP-KUDRET, Hatice BAKKALOĞLU

656	335	OYUN DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE 36 – 72 AYLIK ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ	Yağmur KUŞCU, Kezban TEPELİ
	320	EBEVEYN GÜNDELİK ZORLUKLAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: 0-36 YAŞ ÇOCUKLARININ EBEVEYNLERİNE İLİŞKİN BİR ÖN ANALİZ	Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN, Esra Betül MENEVŞE, Sadiye KELEŞ
670	111	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN BELLEK BATARYASI'NIN GELİŞTİRİLMESİ GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	Hilal OBALI, Esra ÖMEROĞLU
	92	DOĞU ONTARIO ÇOCUK HASTANESİ ÇOCUKLARDA POSTOPERATİF AĞRI ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ	Aylin KURT, Müge SEVAL, Ceyda AFACAN
ARA			
SAYFA	Oturum XXVIII (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Figen Turan		
	265	ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN EĞİTSEL OYUNA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	Emine BOZKURT, Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN, Adnan KAN
	264	4-7 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK İNCE MOTOR BECERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ	Sevil KALIPÇI SÖYLER, Asiye İVRENDİ
	236	HASTANEDEN EVE GEÇİŞ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	Sıla ALIŞ, Hatice BAKKALOĞLU
685	105	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MEB PROGRAMINI VE ÇOCUKLARI DEĞERLENDİRMESİNİN İNCELENMESİ	Zeynep Fulya TEMEL, Elif Süreyya KANYILMAZ CANLI, Merve ÖZTÜRK
	276	ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL UYGULAMALARINDAKİ GÖZLEM VE DENEYİMLERİ	Belma TUĞRUL, Nesrin İŞIKOĞLU ERDOĞAN, Fatma TAHTA, Şükran EVİRGEN
	347	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE VE STANDARTLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	İlkay ULUTAŞ, Bilal MACUN
ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XXIX (13:30-14:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aygen Çakmak		
	342	ÜSTÜN POTANSİYELLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN EĞİTİMİ NASIL OLMALIDIR?	Ayça KÖKSAL KONİK
	172	ÜSTÜN YETENEKLİ OLMAK: AVANTAJ MI DEZAVANTAJ MI?	A. Elif İŞİK USLU, Nilgün METİN
695	300	DEHB'DE AİLESEL İŞLEVSELLİK İLE SEMPTOM İLİŞKİSİ	Dilek ÜNAL
	9	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUKLARDA BELİRTİ ŞİDDETİ, UYKU VE DAVRANIŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ	Tayfun KARA
	248	OTİZMLİ ÇOCUKLARDA SOSYAL DESTEK PROGRAMLARI :SOLAS ÖRNEĞİ	Aslı İZOĞLU TOK
ARA			

SAYFA		Oturum XXX (15:15-16:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz Saçan	
701	127	ÇOCUKLARIN GÜNLÜK RUTİNLER İLE NASIL DESTEKLENDİĞİNE İLİŞKİN ANNE GÖRÜŞLERİ	Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
	359	0-18 AYLIK BEBEĞİ OLAN ANNELERİN BÜYÜME GELİŞME HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ	Müge SEVAL
	135	0-3 YAŞ ÇOCUKLARIN DIŞ MEKÂNDAN YARARLANMA DURUMLARI	Fulya EZMECİ, Berrin AKMAN, Esra AKGÜL
	14	BOŞANMA NEDENİYLE PARÇALANAN AİLELERDE VELAYETE İLİŞKİN KARAR VERME SÜRECİNDE ROL ALAN UZMANLARIN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Sebahat AYDOS, Aysel KÖKSAL AKYOL
715	21	AİLELERİ BOŞANMIŞ VE BOŞANMAMIŞ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL DEĞERLER KAZANIMI VE SOSYODUYGUSAL GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Elif ÖZSARI, Abide GÜNGÖR AYTAR
	112	OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN BOŞANMIŞ VE TÜM AİLE ÇOCUKLARININ DEĞER EDİNİMLERİNİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI	Hakan ŞAHİN

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)			
SAYFA		Oturum XXXI (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Doç. Dr. İlkay Ulutaş	
	214	OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLE KATILIMI: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Mehmet TORAN, Evcan Afra DOMA
	295	OKUL ÖNCESİ SINIF UYGULAMALARINDAKİ ÇOCUK MERKEZLİ YAKLAŞIMIN MOTİVASYONEL BELİRLEYİCİLERİ	Hasan DİLEK
	339	EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Ufuk KANDAZ, Müge YILMAZ
730	171	ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ	Fatma TEZEL ŞAHİN, Cansu TUTKUN
	168	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN BAZI ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	Sare TÜRKMEN, Saide ÖZBEY
742	158	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ CİNSEL EĞİTİM DERSİNDEKİ EDİNİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Ayten DÜZKANTAR
ARA			

SAYFA		Oturum XXXII (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özge Pınarcık	
	143	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARINA YANSIMALARININ İNCELENMESİ	Esra AKGÜL, Elif MERCAN UZUN, Berrin AKMAN, Dila Nur YAZICI
	142	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	Elif MERCAN UZUN, Berrin AKMAN, Dila Nur Yazıcı, Esra AKGÜL
754	319	ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Senem KORKMAZ, Ayşe ÖZTÜRK SAMUR
	90	ERKEN MATEMATİK BECERİLERİNİN EV ORTAMINDA DESTEKLENMESİNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	Ayşegül AKINCI COŞGUN, Fatma TEZEL ŞAHİN, Şengül PALA
	86	OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Emine EREN, Özlem Çakmak ÇAMLİBEL
768	285	AKRAN ÇATIŞMALARINA ÇOCUKLARIN BİLDİRDİKLERİ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRETMEN BEYANINA DAYALI SOSYAL YETKİNLİK İLİŞKİSİ	Burcu BUĞAN, Feyza ÇORAPÇI
ÖĞLE ARASI			
SAYFA		Oturum XXXIII (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif Kılınc	
778	310	YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUK TANISI ALAN ÇOCUKLARIN GÖRSEL SANAT ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ: DÖRT VAKANIN İNCELENMESİ	Cihan YILDIZ CANPOLAT, Zeynep ÇETİN
	131	OTİZMLİ ÇOCUKLARDA BESLENME DAVRANIŞLARININ BÜYÜME GÖSTERGELERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Bahtınur TAŞÇI, Canan ASAL ULUS, Özlem TERZİ
	154	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA PİLATES EGZERSİZLERİNİN MOTOR BECERİLER VE DAVRANIŞ ÜZERİNE ETKİSİ	Nazan ÖZTÜRK , Selvinaz SAÇAN, Fatma ÜNVER, A. Kübra ŞAHAN, Derya ADİBELLİ
786	164	EBEVEYNLERİN OTİZM DOSTU EV ORTAMI HAKKINDA BİLGİ VE GÖRÜŞLERİNİ İNCELEYEN NİTELİKSEL BİR ÇALIŞMA	Melda KARAVUŞ, Seyhan HİDİROĞLU, Emel LÜLECİ, Azize TİRYAKİOĞLU, Suzan ÇELİK , Çağrı Orkun KILIÇ, Doğan DEMİR, Ece SEÇGİN, Kağan ÇALIŞGAN, Kutlay GÜR Ahmet KARAVUŞ
	169	BİR AİLE SAĞLIĞI MERKEZİNE BAŞVURAN YETİŞKİMLERİN OTİZMLE İLGİLİ FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN NİTELİKSEL BİR ÇALIŞMA	Azize TİRYAKİOĞLU, Seyhan HİDİROĞLU, Emel LÜLECİ, Melda KARAVUŞ
	253	ÇOCUKLARIN OYUNLARINDAKİ AKRAN ETKİLEŞİMLERİ VE ORTAYA ÇIKAN SORUNLARDA ÖĞRETMEN MÜDAHALELERİNİN İNCELENMESİ	Fulya EZMECİ, Esra AKGÜL, Berrin AKMAN

ARA		
SAYFA	Oturum XXXIV (15:15-16:30) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aysel Tüfekci Akcan	
115	OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN BOŞANMIŞ VE BOŞANMAMIŞ AİLE ÇOCUKLARININ DEĞER EDİNİMLERİNİN ÖĞRETMEN BAKIŞ AÇISIYLA KARŞILAŞTIRILMASI	Hakan ŞAHİN
233	EBEVEYN SOSYALLEŞTİRME HEDEFLERİ VE ÇOCUĞUN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER: EBEVEYN DUYGU SOSYALLEŞTİRME DAVRANIŞLARININ DOLAYLI ROLÜ	Zeynep, ÇAKMAK, Ayşe Vildan, ACAR BAYRAKTAR, Dilek SARITAŞ ATALAR, Zehra UÇANOK
240	EBEVEYNİN DUYGU SOSYALLEŞTİRME DAVRANIŞLARI İLE ÇOCUĞUN SOSYAL YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÇOCUĞUN DUYGU DÜZENLEME BECERİSİNİN ROLÜ	Ayşe Vildan ACAR BAYRAKTAR, Zeynep ÇAKMAK, Dilek SARITAŞ ATALAR
262	ÇOCUKLA EBEVEYN ARASINDAKİ İLETİŞİM ENGELLERİ VE EBEVEYNİN ÇOCUĞUNA KULLANDIĞI DİLİN İNCELENMESİ	Şeyda İNCE SEZER, Fatma YÜCEL DİNÇ
55	ORTA VE İLERİ ERGENLİK DÖNEMİNDE ALGILANAN EBEVEYNLİK STİLLERİ, DUYGUSAL ÖZERKLİK VE DAVRANIŞSAL ÖZERKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLER	Ozan KAYAR, Hamit COŞKUN

508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)		
SAYFA	Oturum XXXV (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Binhan Koyuncuoğlu	
64	OKULDA DEĞERLER EĞİTİMİ: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARI	Özkan SAPSAĞLAM, Hatice ÜNLÜ, Esra ÖMEROĞLU
266	PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ REHBERLİK ÇALIŞMALARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN İNCELEMESİ	Hülya BİLGİN, Şeyma DEĞİRMENCİ
39	OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SAĞLIK EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN ÇOCUK VE EBEVEYNLERE AİT BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	Nagihan SEMİN, Rana YİĞİT
13	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Hülya TERCAN, Haktan DEMİRCİOĞLU
373	KÜÇÜK KURBAĞA KUYRUĞUN NEREDE: ÇOCUK ŞARKILARININ SÖZLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME	İsmihan ARTAN, Saniye BENCİK KANGAL, Beris ARTAN ÖZORAN

	215	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İNTERNET VE TEKNOLOJİK ARAÇLARIN KULLANIMI: DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYN OLMAK	Emrullah Can YAVUZ, Ender DURUALP
ARA			
SAYFA	Oturum XXXVI (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ender Durualp		
799	180	BİR ERKEN MÜDAHALE PROGRAMININ İNCELENMESİ: SOUTH BELFAST SURE START	Ezgi TAŞTEKİN, Joy POOTS
811	179	ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE ERKEN MÜDAHALE	Ezgi TAŞTEKİN, Nilgün METİN
	153	BİR OLGU SUNUMU: OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU RİSKİ BULUNAN BİR ÇOCUĞA YÖNELİK ERKEN MÜDAHALE SÜRECİ	Didem EMRE BOLATBAŞ, Müdiye YILDIZ BIÇAKÇI
822	98	BEYİN PLASTİSİTESİ VE ERKEN MÜDAHALE	Hülya TERCAN, Pınar BAYHAN
832	301	GÜVENLİ BEBEKLER GÜVENLİ YARINLAR PROJESİ: EĞİTİM PROGRAMI	Neslihan AVCI, Müge KUNT, Berrin SOMER ÖLMEZ, Pelin PEKİNCE, Semih KAYNAK
	77	DOWN SENDROMLU KÜÇÜK ÇOCUKLAR VE EBEVEYNLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN DOĞAL ÖĞRETİME DAYALI ERKEN MÜDAHALE (DÖDEM) PROGRAMI'NIN UYGULANMASI	Gözde TOMRİS, İbrahim Halil DİKEN
ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XXXVII (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Didem Yücel		
845	343	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MATEMATİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE MATEMATİK ALGISI	Hatice DAĞLI, H. Elif DAĞLIOĞLU
	119	5 YAŞ ÇOCUKLARININ ZİHİNLERİNDEKİ BİLİM İNSANI İMAJI İÇERİSİNDE STEM ALANLARININ YER ALAM DURUMU	Gülden UYANIK BALAT, Berrin AKMAN, Gülşah GÜNŞEN
	24	ABSANS EPİLEPSİ HASTASI ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL PROFİLLERİNİN WECHSLER ÇOCUKLAR İÇİN ZEKA ÖLÇEĞİ IV İLE İNCELENMESİ VE AKADEMİK BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	Serpil YILDIZ ÇOKSAN, Aslı ASLAN, Sami ÇOKSAN, Çetin OKUYAZ
	304	ZEKA OYUNLARI EĞİTİMİNİN 9-12 YAŞ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ	Hatice YALÇIN, Zehra Betül ŞİŞMAN
857	150	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ZİHİN KURAMI BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Sevim GÜRLEYİK
ARA			
SAYFA	Oturum XXXVIII (15:15-16:45) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yalçın		
	282	OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL EĞİTİM ATÖLYESİNE KATILAN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN	Bengü TÜRKÖĞLU

		EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ANALİZ	
868	70	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ANNE-BABA TUTUMLARINA İLİŞKİN EBEVEYN FARKINDALIĞININ BELİRLENMESİ	Tuğçe ULUDAĞ, Mehmet SAĞLAM
886	161	SINAVA HAZIRLANAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISINA EBEVEYN DAVRANIŞLARININ ETKİSİ	Tülay KUZLU AYYILDIZ, Hülya KULAKÇI ALTINTAŞ, Aysel TOPAN, Funda VEREN, Aleyna DENİZER, Pınar ÖZDEN, Rabia ARINMIŞ, Ali AKTAN, Pelin AYDIN
	178	EBEVEYN ÇOCUK İLİŞKİSİ VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ	Burcu ÖZDEMİR BECEREN, Gülden UYANIK BALAT
	296	EŞÇİNSSEL EBEVEYNLİK VE ÇOCUK GELİŞİMİ	Müge SEVAL, Sümeyye ÖZDEMİR
895	322	24- 48 AYLIK ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN DİŞİPLİN KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ	Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Kamile Büşra ERGENCİ

	Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)		
SAYFA	Oturum XXXIX (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Nilüfer Darıca		
	306	RESİM ETKİNLİĞİ YOLUYLA ÇOCUĞUN KENDİNİ İFADE ETMESİ: BİR OLGU ÇALIŞMASI	Nimet GÜNEŞ, Zeynep ÇETİN
	312	4-13 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNE DAİR ANLATIMLARININ ÇİZDİKLERİ AİLE RESİMLERİ İLE İNCELENMESİ	Aylin SÖZER ÇAPAN, SERDAR KURNAZ
	225	BEŞ-ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ TEMEL DUYGU DURUMLARINI İFADE EDİŞ BİÇİMLERİNİN ÇİZDİKLERİ RESİMLERİ YOLUYLA İNCELENMESİ	Fatma Abide Güngör AYTAZ, Cemile KARA EREN, Melike AŞKAN, Hüsnüye Selin ŞAHİN
	210	OKUL ÖNCESİ KURUMLARA DEVAM EDEN 60-72 ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN YAPTIKLARI RESİMLERDE EV ÇİZİMLERİNİN İNCELENMESİ	Emre YILDIZ, Sümeyye ULEMA, Hanifi TATAR
908	205	ÇOCUK EĞİTİCİSİ ADAYLARINA ÇİZİM TEKNİĞİ ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Tuğba ERDOĞAN, Nihal KARTAL
	117	BÜTÜNLEYİCİ BİR YAKLAŞIMLA OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATILMIŞ DESTEKLEME YOLLARINI DESENLEME	Münevver CAN YAŞAR, Ümit Ünsal KAYA
	ARA		
SAYFA	Oturum XL (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Hatice Bekir		
	237	48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DOĞUM KAVRAMINI ALGILAMALARININ GELİŞİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ	M. Oya RAMAZAN, İlhami Yücel AYDIN
920	85	ÖYKÜLERLE CİNSELLİK EĞİTİMİ	Ümit DENİZ, Büşra Güllü ÖZTÜRK, Funda Gül GENÇ
	358	OKUL ÖNCESİ KURUMLARDA ÖĞRETMEN OLARAK ÇALIŞAN ÇOCUK GELİŞİMCİLERİN SINIFLARINDAKİ	Özgül ÖNDER, İsmihan ARTAN

		ÇOCUKLARDA GÖZLEMLedikLERİ CİNSEL DAVRANIŞLAR VE BUNLARA VERdikLERİ TEPKİLERİN İNCELENMESİ	
	223	SELÇUK CİNSEL GELİŞİM ÖLÇEĞİ (36-72 AY)'NİN GELİŞTİRİLMESİ	Ayşe ALPTEKİN, Kezban TEPELİ
932	207	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ CİNSEL EĞİTİM VE CİNSEL GELİŞİMİNE YÖNELİK EBEVEYNLERİN BİLGİ VE TUTUMLARI	Seher İŞLER, Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK
946	200	GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE CİNSEL EĞİTİM VE GELİŞİM: ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ LİSANSÜSTÜ TEZLERİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA	İsmihan ARTAN, İbrahim GÜNGÖR, Saniye BENCİK KANGAL
ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XLI (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar		
964	19	KONUŞMA VE DİL SORUNU OLAN HASTALARDA GELİŞİMSEL PEDİATRİ BAKIŞ AÇISI	Tuba ÇELEN YOLDAŞ, Elif Nursel ÖZMERT
969	239	ERKEN ÇOCUKLUKTA İKİ DİL EDİNİMİ	Gülcan Gül TOKER
977	340	“ÇOK SATAN BİR GAZETEYE TAM SAYFA İLAN VERMEYİ DÜŞÜNÜYORUM: DEHB’Lİ ÇOCUĞUMU KABUL EDECEK OKUL ARIYORUM”: DİKKAT EKŞİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN SOSYAL MEDYA PAYLAŞIMLARINA YÖNELİK SÖYLEM ANALİZİ	Gizem Yagmur DEGİRMENCİ, Haktan DEMİRCİOĞLU
	139	DİL GELİŞİMİ RİSKLİ GÖRÜLEN PREMATÜRE ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN EV ORTAMINDA ÇOCUKLARIYLA OLAN İLETİŞİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Feryal SAVCI, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
	363	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA ANİMASYONLU GRAFİK SEMBOLLERİN FİİLLER ve YER YÖN ZARFLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Selen Gündüz, Rajinder Koul, Ralf Schlosser, Melinda Corwin, Tobias Kroll
	232	ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN PROFİL ANALİZİ: SOSYOEKONOMİK DÜZEYİN ROLÜ	Cevriye ERGÜL, Burcu KILIÇ-TÜLÜ, Gözde AKOĞLU, Meral Çilem ÖKÇÜN-AKÇAMUŞ, Ergül DEMİR, Zeynep BAHAP-KUDRET
ARA			
SAYFA	Oturum XLII (15:15-16:30) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sağlam		
	324	1-3 YAŞ ARASI ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN EBEVEYNLİK BECERİLERİNİN VE ÖZYETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Fatma ELİBOL, Seda ÖZKUBAT, Aygen ÇAKMAK
	345	ŞEMA YAKLAŞIMI TEMELLİ OLARAK ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN ÇEKİNGEN DAVRANIŞ SORUNLARININ NEDENİ OLARAK BÜYÜK EBEVEYN - EBEVEYN VE ÇOCUK İLİŞKİSİ: VAKA ÇALIŞMASI	Cenk ADIGÜZEL, S.Seda BAPOĞLU DÜMENCİ, Mertcan TOPAL

8	TEPKİSEL BAĞLANMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNDE DEPRESYON VE ANKSİYETE BOZUKLUKLARI İLE ÇOCUĞA AIT RİSK FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	İsmail AKALTUN
241	BEBEK MİZACI İLE ANNENİN MİZACI, DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE POSTPARTUM DEPRESYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ	Müeyesser FAZLIOĞLU, Özden YALÇINKAYA-ALKAR
313	ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN AİLE YÜKÜ VE YAŞAM KALİTESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Bahar ÇOLAK, İlnur KAHRİMAN

407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Kat)		
SAYFA	Oturum XLIII (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Aylin Sözer Çapan	
110	FELSEFE ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN FELSEFİ TUTUM VE DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ	Rabia DİRİCAN, Ümit DENİZ
988	126 ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI POLİKLİNİĞİNE İLKOKULA BAŞLAMAYA HAZIR OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN BAŞVURAN ÇOCUKLARIN SOSYODEMOGRAFİK VE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ: RETROSPEKTİF KOHORT ÇALIŞMASI	Burcu ERSÖZ ALAN
370	KORUNMAYA MUHTAÇ OLAN ÇOCUKLARIN VE AİLESİYLE BİRLİKTE YAŞAYAN ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİ İLE AHLAKİ DEĞER YAPILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Elif YORGUN YASAR, Saide ÖZBEY
221	LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE MİZAH TARZLARI VE ŞİDDET EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Eda BAYRAKTAROĞLU, Abide GÜNGÖR AYTAR
120	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AHLAKİ DEĞER VE YAŞAM KALİTELERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Sümeyye OKUMUŞ, Saide ÖZBEY
275	DUYU EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ANASINIFI ÇOCUKLARININ YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	Binhan KOYUNCUOĞLU, İsmihan ARTAN
ARA		
SAYFA	Oturum XLIV (10:45-12:15) Oturum Başkanı: Doç. Dr. Gözde Akoğlu	
187	YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE UYGULANAN KİTAP OKUMA FARKINDALIĞI ATÖLYELERİNİN	Lider HEPGENÇ, Erhan ALABAY

		OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ	
34		DÖRT-BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARA SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ	Buse KERİGAN, Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
47		0-36 aylık çocuklara etkileşimli kitap okuma sürecinin gelişimlerine etkisi	Sühendan ER, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
216		OKUMA YAZMAYI ÖĞRENME SÜRECİ: FARKLI SOSYO EKONOMİK DÜZEYLERDEN GELEN ÇOCUKLARDAKİ BAŞARI FARKLILIKLARI	Cevriye ERGÜL, Gözde AKOĞLU, Meral ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Ergül DEMİR, Burcu KILIÇ TÜLÜ, Zeynep BAHAP KUDRET
995	26	İSTANBUL İLİNDE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKULA HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ	Tuğba AKTAŞ, M. Meziyet ARI
ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XLV (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Prof. Dr. Arzu Yükselen		
217		PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ	Tuğçe AKYOL, Münevver CAN YAŞAR
28		ERGENLERDE ÖZERKLİĞİN YARATICILIĞA ETKİSİNİN DENEYSSEL OLARAK İNCELENMESİ	Ozan KAYAR, Hamit COŞKUN
1007	364	ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ İLE ÇOKLU ZEKA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	Füsun YILDIZBAŞ, Hayriye YILDIZ
1015	29	ORFF TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ANAOKULU ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ	Özden KUŞCU, Gökhan KAYILI
1024	5	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNDA DUYGUSAL ZEKA ÖĞRENME MERKEZİ'NİN KULLANIMI VE ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	Nihan TEMİZ
189		EBEVEYNLERİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Esra DERE Lİ

Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)			
SAYFA	Oturum XLVI (09:00-10:30) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Haktan Demircioğlu		
344		GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN AİLE YAŞAM KALİTESİ DÜZEYİNİN ÇOCUK	Ömer ALPGAN, Erhan ALABAY

		ANNE-BABA İLİŞKİSİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	
1036	23	İLK ERGENLİKTE ÖZERKLİK VE ALGILANAN EBEVEYN DAVRANIŞLARI AÇISINDAN RİSK ALMA DAVRANIŞININ İNCELENMESİ	Dilem DİNC, Ozan KAYAR, Aslı ASLAN
	51	FARKLI GELİŞİM DÖNEMLERİNDE ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN "ANNE" "BABA" "ÇOCUK" KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ	Serap Duygu DEMİRKAN, Ayşe Belgin AKSOY
1047	258	EBEVEYNLERİN BEBEKLERİNİN GÜNLÜK RUTİNLERDEKİ BEDEN DİLİ ALGISININ İNCELENMESİ	Gizem METİN, Esra YILDIRAN, Şehnaz CEYLAN
	104	MOBİL ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARA UYGULANAN DRAMA DESTEKLİ PROBLEM ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİYLE İLGİLİ ANNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Elif Sena PEHLİVAN, Esra ÖMEROĞLU
	160	ÇOCUKLARI MONTESSORİ EĞİTİMİ ALAN EBEVEYNLERİN "MONTESSORİ EĞİTİMİ" ALGISI	Emine BOZKURT, Esra Betül KÖLEMEN, Tuğba ABANOZ, İlkay ULUTAŞ
ARA			
SAYFA	Oturum XLVII (10:45-12:00) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz Saçan		
1060	78	ÇOCUK GELİŞİMCİ VE ANNE BABALARIN GÖRÜŞLERİ İLE AİLE GÖRÜŞMELERİ	Nur Sena ÖZ, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
	122	GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRMEDE RESMİN BİÇİMSEL DİLİ VE KRİTİK ROLÜ	Nuray İNANAN POYRAZ
1078	96	ÇOCUK GELİŞİMİ KLİNİK UYGULAMALARI: HASKÖY SEMT POLİKLİNİĞİ ÖRNEĞİ	Kıymet DEVLET MEMİŞ, Birgül URAL BAYOĞLU, Adnan YÜCE, Mustafa BOLKAN
	281	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE EV ZİYARETLERİ: EV ZİYARETİ GÖZLEM FORMLARINA DAYALI BİR İNCELEME	Taşkın TAŞTEPE, Sebahat AYDOS, Neşe TAŞTEPE
	259	ÇOCUĞUN DEĞERLENDİRİLMESİNDE EBEVEYN GÖRÜŞLERİ: ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME SONUÇLARI	Nilüfer KURU Berrin AKMAN
ÖĞLE ARASI			
SAYFA	Oturum XLVIII (13:30-15:00) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül		
1091	12	ERGENLİK VE BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMLERİNDE SOSYAL DEĞER YÖNELİMİ VE SOSYAL DAVRANIŞ İLİŞKİSİ	E. Helin YABAN, Melike SAYIL
1104	18	IMPACT OF CHILDHOOD SEPARATION ANXIETY DISORDER COMORBIDITY IN OBSESSIVE COMPULSIVE DISORDER	Fahri ÇELEBİ, Behiye ALYANAK
	20	AGRESYON ŞİKAYETİ İLE POLİKLİNİĞE GETİRİLEN ÇOCUKLARDA RUHSAL BOZUKLUKLARIN GERİYE DÖNÜK OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ	Hamza AYAYDIN, İsmail AKALTUN

1112	269	48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	Hatice BEKİR, Remzi AYDIN, Tuğba SARIÇİÇEK
	246	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLARIN SOSYAL DEĞER KAZANIMININ İNCELENMESİ	Tuğba TAŞER POLAT, Aslı YILDIRIM POLAT
ARA			
SAYFA	Oturum XLIX (15:15-16:15) Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Binhan Koyuncuoğlu		
	371	KOKLEAR İMPLANT KULLANAN İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR İLE NORMAL İŞİTEN ÇOCUKLARDA BÜYÜK KAS MOTOR BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Selma YILAR, Sare OCAK
	372	İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF NORMAL İŞİTMEYE SAHİP VE İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARDA OKUMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Selma YILAR, Zahra POLAT, Figen BAŞAR
1128	374	BEBEKLERDE PSİKOLOJİK VE FİZİKSEL İYİLİĞİN GEÇMİŞ DENEYİMLERLE PROJEKSİYONU: KOLİK ve GELİŞİM MASAJI	Selçuk GÜREL
1132	138	PREMATÜRE VE TERM OLAN ÇOCUKLARDA ARTIKÜLASYON BOZUKLUĞU OLMA DURUMUNUN İNCELENMESİ	Müdrkiye YILDIZ BIÇAKCI, Simge KAYA KABUKÇU

	Şule Bilir Toplantı Odası (Çocuk Gelişimi Bölümü 6.Kat)		
10:45-12:15	MESLEKİ PAYLAŞIM: Sağlık Kuruluşlarında Çocuk Gelişimci		Yasemin Yılmaz

SAYFA	POSTER SUNUMLARI (Hacettepe Kültür Merkezi Fuaye Alanı)		
1143	238	İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE SORUNLARI, NEDENLERİ VE ÇÖZÜMLERİNE YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ	Zekiye Duygu YONCA
1152	356	OKULLARIMIZ NASIL GÜVENLİ HALE GELEBİLİR?	Neslihan KOÇER
	291	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DIŞ ALAN GÜVENLİĞİNİN İNCELENMESİ	Şeyda İNCE SEZER, Fatma YÜCEL DİNÇ
1165	140	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE SOSYAL SORUMLULUK PROJELERİNDE ÇOCUĞUN YERİ	Meryem Esra ÖZTABAK, Derya ŞAHİN, Remziye Özlem ÇAYIRLI
	325	TERCİH NE OLMALI? ÇOCUĞUN SAĞLIKLI GELİŞİMİ İÇİN HASTANEDEKİ ÇOCUĞA ÇOCUK MERKEZLİ Mİ AİLE MERKEZİ BAKIM MI	Müge SEVAL

	151	ÖZET	Ayşegül SERTOK, Büşra GÖKÇEOĞLU, Rabia MADAN ÖZDEMİR, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
	60	ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN DEĞERLENDİRME VE İZLEME YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	Hilal MERCAN, İ. Ezgi YILMAZ, İlknur Bensus HOÇUR, M.Pervin BAYSAN, Yeliz Kübra MUCUK, Arzu YÜKSELEN
	113	ÇOCUK OYUN ALANININ TASARIM KRİTERLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: ANKARA KURTULUŞ PARKI ÖRNEĞİ	Fatma Erva TAYANÇ
1175	100	MERAKLI MİNİK DERGİSİ'NDE TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ	Dicle AKAY, Cem MALAKCIOĞLU, Gülden UYANIK BALAT
	43	PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÇOCUK VE ÇOCUĞUN AİLESİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ; GELİŞİMSEL PEDIATRİ POLİKLİNİĞİ UYGULAMALARI	Gökçenur ÖZDEMİR, Özge ARKAN, Tuba ÇELEN YOLDAŞ, Pınar ZENGİN AKKUŞ, Evin İLTER BAHADUR, Elif N. ÖZMERT
	346	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	Bilal MACUN, İlkay ULUTAŞ
	202	ÇOCUK EĞİTİCİSİ ADAYLARINA ÇİZİM TEKNİĞİ ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Tuğba ERDOĞAN, Nihal KARTAL
	145	EĞİTİCİ ADAYLARIN ÇOCUĞA YÖNELİK SANAT ETKİNLİKLERİ ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Tuğba ERDOĞAN
	123	OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDA KOÇLUK SÜRECİ	Fatma ALİSİNANOĞLU, Sevinç DEMİR KAYA
1191	243	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI İLE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	Nisan Cansu ERTAN
	271	18-24 AYLIK BEBEKLER İÇİN EV MERKEZLİ BİLİŞSEL GELİŞİM DESTEK PROGRAMI ÖRNEĞİ	Sibel ATLI, Gülen BARAN
	290	MEDYANIN 0-6 YAŞ DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN HAKLARININ TEMSİLİ BAĞLAMINDA ETKİSİNİN İNCELENMESİ	Hafıza EJDEROĞLU
	17	ORTA OKUL BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE TEKNOLOJİ YOLUYLA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÇALIŞMASI	Mustafa Sarper ALAP

1199	2	ÖYKÜLEŞTİRME YÖNTEMİ KULLANILARAK YAPILAN EĞİTİMİN ÇOCUKLARIN ZİHİSEL VE DİL GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ	Elif ÖZSARI, Havise GÜLEÇ
1206	365	ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ BELİRLENMESİ VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ	Fusun YILDIZBAŞ, Hayriye YILDIZ
1217	149	ERKEN ÇOCUKLUKTA DİL BECERİLERİ İLE YARATICILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ	Cem MALAKCIOĞLU
	184	3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ALICI DİL VE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	Ezgi ADA, Gökçe GÜNDÜZ, Eda ERDAŞ KARTAL
1229	6	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGULARINI İFADE EDERKEN KULLANDIKLARI KELİMELERİN ÇEŞİTLİLİĞİNİN YAŞA GÖRE İNCELENMESİ	Nihan TEMİZ
	177	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN EV KURALLARINA İLİŞKİN ALGILARI	Cansu TUTKUN, Melda KILIÇ
	230	ANNE ETKİLEŞİM STİLİ VE ERKEN ÇOCUKLUKTA GELİŞİM: MADALYONUN İKİ YÜZÜ	Ayşe Dolunay SARICA, Gözde AKOĞLU
	40	OKULÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIĞI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Merve ÖZER, Aslı YILDIRIM POLAT
	268	TÜRK KÜLTÜRÜNDE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE UZANAN SÜREÇTE AİLE VE ÇOCUK İLİŞKİLERİ	Sedanur COŞKUNALP
1236	289	ANNEM BAŞIMDA HELİKOPTER GİBİ DÖNÜYOR: HELİKOPTER EBEVEYNLİK VE OLUMSUZ ETKİLERİ	Müge SEVAL, Buket GENÇ ROLLAS
	361	FARKLI KUŞAKLARDA EBEVEYNLİK	Aysel TÜFEKÇİ AKCAN, Hatice PASLI, Mehlika KÖYCEĞİZ, Hilal GENÇ
	108	ANNE VE BABALARIN GÖZÜNDEN ENGELLİLİK VE ENGELLİ ÇOCUKLAR	Seçil SANIYAMAN

SÖZLÜ SUNUMLAR
23-24 EKİM 2018

23 Ekim 2018

Oturum I**Oturum Başkanı: Prof.Dr. Nilgün Sarp**

Saat	Yer
14:45-15:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ANİ BEBEK ÖLÜMÜ SENDROMU VE UYKU GÜVENLİĞİ

Müge SEVAL, Tülay KUZLU AYYILDIZ, Sümeyye ÖZDEMİR

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi,

Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Zonguldak

ÖZET

Ani Bebek Ölümü Sendromu (ABÖS), hiçbir sağlık problemi olmayan bir yaştaki bebeklerin beklenmedik ve otopsi ile açıklanamayan bir biçimde ölümüdür. Halk arasında "Beşik Ölümü olarak da adlandırılır. 0-12 ay grubu bebeklerde ve gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde daha sık görülmektedir. Ölümün bebeğin büyüme ve gelişmesini destekleyen "UYKU" sırasında gerçekleşmesi konunun önemini bize yansıtmaktadır. ABÖS'un oluşumunu bebeğe, anneye ve çevreye bağlı nedenlere bağlayabiliriz. Bebeğin uykuda nefes almayı ve uyanmayı kontrol eden beyin bölgesinde bir hasarla doğması, düşük doğum ağırlığı ve solunum yolu enfeksiyonları, annenin 20 yaşından küçük olması, alkol ve/veya madde kullanması ve yetersiz beslenmesi, bebeğin yüz üstü ya da yan tarafına yatırılması, yumuşak bir yastık ya da yatakta uyuması, annesi ile uyuması nedenler arasında sayılabilir. Amerikan Pediatri Akademisi'nin ABÖS'ün önlenmesine yönelik Güvenli Uyku Ortamı Prensipleri şunlardır (AAP 2016 Recommendations for a Safe Infant Sleeping Environment)

Tüm bebekler sırtüstü yatırılmalı, bebek anne ile değil kendi yatağında yatmalı ve ayakları yatağının alt kenarına değmeli, yatağın zemini yumuşak olmamalı, battaniye yerine giyilebilir uyku kıyafetleri tercih edilmeli, battaniye kullanılacaksa bebek koltuk altı hizasının altından örtülmeli ve battaniye yatağın kenarına sıkıştırılmalı, bebek boğulmasına neden olabilecek yastık, battaniye, yatak yanı koruyucusu, oyuncak, emzik bağı gibi objelerle bir arada uyumamalı, bebeğin uyuduğu oda ısısı 18°C (16-20°C arasında) olmalı, uykuya dalarken emzik kullanılmalı ve emzirmeye devam edilmeli.

ABÖS'ün önlenmesinde anne eğitimi çok önemlidir. Sağlık ekibi üyelerinin özellikle hemşirelerin doğum yapan annelere vereceği eğitim konuları arasında; ABÖS'e neden olan faktörler ve önlemek için güvenli uyku ortamı yer almalıdır. Bu eğitimlerin hastanede doğum yapan annelerde taburculuk eğitimi, evde doğum yapan annelerde ise ev ziyaretleri sırasında verilmelidir.

ANAHTAR KELİMELEER: Ani bebek ölümü sendromu, Uyku, Çocuk hemşireliği

SUDDEN INFANT DEATH SYNDROME AND SLEEP SAFETY

ABSTRACT

Sudden Infant Death Syndrome (SIDS); unexpected and unexplained death in a format that is an autopsy at without any health problems under one year old. It's also called as "Cradle Death" in public. It's seen frequently between 0-12 month babies and at undeveloped and developing countries. The importance of this subject is, death occurs during "SLEEP" which supports the babies growth and development. We can depend the formation of SIDS on factors related with baby, mother and envoriment. The baby borned in a damaged on brain region that controls the waking and breathing during sleep, low birth weight, respiratory tract infections, mother aage lower than 20, mother's useage of substance and alchol, insufficient nutrition, baby positoning lateral or prone, very soft bed or pillows, baby sleeping in mother bed with mother can be reasons of SIDS. According to American Academy of Peditary 2016 Recommendations for a Safe Infant Sleeping Environment for prevention of SIDS;

All babies should be laid supine, babies should be sleep in his/her own bed not with mothers and feet of the babies should be touch to edge of the bed, the bed shouldn't be soft, sleep suits should be prefer instead of blanket, if using blanket is nessary its covered under the arms of baby and stuffed near the edge of bed, blanket, the baby shoudn't allow to sleep with the pillow, blanket, bed edge preventer, toy, pacifier bond, the heat of babies' room should be 18°C (between 16-20°C), should use pacifier gonig to sleep and continuing breastfeeding Education of mothers are very important for prevention SIDS. The education content of health member team especially nurses mother who gave birth is reasons of SIDS and safe sleeping environment is recommandation for prevention. This education can be organised during hospital discharge education or home visits

KEY WORDS: Sudden Infant Death Syndrom, Sleep, Pediatric Nursing.

GİRİŞ

Sağlıklı bir çocuğun beklenmedik ölümü tüm aile üyeleri ve sağlık ekibi için travmatik bir olaydır. Ani Bebek Ölümü Sendromu (ABÖS), hiçbir sağlık problemi olmayan bir yaşın altındaki bebeklerin beklenmedik ve otopsi ile açıklanamayan bir biçimde ölümüdür. Halk arasında "Beşik Ölümü" olarak da adlandırılır (Çelik, Meral, Öztürk & Purisa, 2010).

Ani Bebek Ölümü Sendromu, Ani Beklenmedik Bebek Ölümü'nün bir alt kategorisidir. Olay yeri araştırması, otopsi ve klinik öykünün gözden geçirilmesi de dahil olmak üzere kapsamlı bir vaka incelemesinden sonra açıklanamayan bebek ölümlerine verilen bir nedendir (AAP, 2016). Ani Bebek Ölümü Sendromu ve diğer Ani Beklenmedik Bebek Ölümleri arasındaki fark, özellikle gözlenmemiş bir uyku döneminde (uykuya bağlı bebek ölümleri gibi), kasıtsız boğulma gibi nedeni belirlenmekte zorluk yaşanabilir, tek başına otopsiyle belirlenemez ve çözülmeyen kalabilmektedir (AAP, 2016).

Ani Beklenmedik Bebek Ölümü, boğulma, vaka incelemesi yapıldıktan sonra, asfiksi, boğulma, enfeksiyon, metabolik hastalıklar, aritmi ile ilişkili kardiyak düzensizliklere ve travmaya (kasıtsız veya

istemsiz) bağlanabilir. 2-4 aylık bebeklerde ve cinsiyetin nedeni tam bilinmemekle beraber erkek bebeklerde daha sık görülmektedir (AAP, 2010; Hunt, & Hauck, 2006). Ailede ABÖS çocuğun varlığı kardeşleri açısından da risk taşımaktadır (Sergeev, Perry, Roston, Sanatani, Tibbits, & Claydon, 2018).

ABÖS Epidemiyolojisi

Ani beklenmedik bebek ölümü 0-6 ay grubu bebeklerde daha sık görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Yeni Zelanda ABÖS açısından en yüksek rakamlara sahip ülkelerdir (Mitchell, & Tuohy, 1997). Dünyada ABÖS insidansı 2004 yılında 1000 canlı doğumda Hollanda'da 0.09, Japonya'da 0.19, Kanada'da 0.24, İngiltere'de 0.32, ABD'de 0.55, Avustralya'da 0.22 olarak görülmektedir (Akt: Yıldız, 2018; Hauck, & Tanabe, 2009; Celasin, 2016) .

En son yayınlanan 2010 ABD Bebek Ölüm İstatistiklerinde ABÖS, bebek ölüm nedenleri arasında üçüncü sırada yer alırken, en güncel veriler Dünya'da Almanya tarafından sağlanmaktadır. Almanya'da 2015 yılında ABÖS, 1000 canlı doğumda 0.96 olarak görülmüştür (Matthews & MacDorman, 2010).

Geçmişten Günümüze ABÖS-Etiyolojik Faktörler

Araştırmacılar, bebek ölümleri için Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD-8) altında yer almasıyla beraber 1965 yılından bu yana, Ani Bebek Ölüm Sendromunun ortaya koyduğu ölümlere neden olan faktörleri araştırmaktadır (Ball, & Volpe, 2013). ABÖS'nun tam nedenleri ortaya çıkmamakla beraber neden olan çeşitli öngörüler ortaya atılmaktadır.

1980'lerin sonunda, Amerikan Pediatri Akademisi'nin (AAP) ilk beyanı ABD'de ABÖ oranı 1.000 canlı doğum da kişi başına 1.4 ölümdü (MacDorman & Rosenberg, 1993). Bu oran, AAP'nin 1992'de güvenli uyku önerilerinin yayınlanmasından sonra, 1994'te "Uykuya Dönüş Kampanyasına" başlaması ve 1996 yılında ABÖS Araştırma Raporlama Formu' nun başlatılması ile on yılın sonunda ABÖS % 50'den fazla azalmıştır (Moon, Darnall, Goodstein & Hauck, 2011).

ABÖS oranlarının yüksek düzeyde olduğu Yeni Zelanda(1980)'da ABÖS ile ilgili vaka kontrol çalışmalarına rastlamakta mümkün olmaktadır. Birçok çalışmaya ev sahipliği eden Yeni Zelanda da ABÖS ölümlerinin %79'unu altında ortak 3 faktör yatıyordu (Mitchell, 2009).

- Bebeğin uyku pozisyonu
- Annenin sigara içiyor olması
- Emzirmemek

Daha fazla veri analizine takiben 1992 yılında ebeveyn-bebek yatak paylaşımından kaçınmanın yanı sıra geniş çaplı projeler başlatılmış ve Birleşmiş Krallıklar, Norveç ve İrlanda gibi birçok ülke projelere destek vermiştir. Oluşturulan prosedürlerle beraber ABÖS'nda ciddi düşüşler gözlemlenmiştir (Ball, & Volpe, 2013).

Fakat son yıllarda, oranlar artmaya başlamış, 2014'te 0.8'e yükselmiş ve 2015 yılında 1.000 canlı doğumda 0.9'a çıkmıştır(CDC, 2017). Ani Bebek Ölüm Sendromu (ABÖS), postneonatal bebek ölümlerinin en yaygın nedeni olmaya da devam etmektedir (Willinger, James, & Catz, 1991; Gündüz, 2015). Bununla birlikte, günümüzde bazıları değiştirilebilir olan çevresel risk faktörleri hakkında çok şey bilinmektedir.

Tablo 1. Etiyolojik Faktörler

Doğum Öncesine ve Anneye İlişkin Risk Faktörleri	Bebeğe İlişkin Risk Faktörleri
Annenin sigara kullanıyor olması	Yaş (2-4 ay arası olma)
Madde kullanımı (özellikle opioid)	Erkek olma
Prenatal veya Postnatal bakım yetersizliği	Etnik Köken
Düşük sosyoekonomik düzey	Emzik kullanmama
Gebelik yaşının düşük olması	Prematüre
Düşük eğitim düzeyi	Yüzüstü ya da yan yatma
Bekar anne olma	Son zamanlarda ateşli hastalık ya da enfeksiyon geçirme
Doğum sayısının fazla olması	Sigara dumanına maruz kalma
Doğumlar arasında zaman diliminin kısa olması	Bebeğin yumuşak yatakta/yastıkta yatırılması
Intrauterin hipoksi	Ortamin fazla sıcak olması
	Ebeveynle aynı yatakta uyuması
	ABÖS nedeni ile ölen kardeş öyküsü
Fetal Gelişme Geriliği	Uyurken yüzün örtülmesi
	Ebeveynle ya da kardeşleri ile aynı yatağı paylaşmak
	Kardeşlerinde ABÖS varlığı

Kaynak: Hunt CE, Hauck FR. Sudden infant death syndrome. CMAJ 2006;174(13):1861-69.

Günümüze kadar ölüm oranlarında artış gösteren ABÖS en çok bebeğin güvensiz bir uyku ortamındayken meydana gelmekte olduğu ortaya çıkmıştır. Ölümün bebeğin büyüme ve gelişmesini destekleyen "UYKU" sırasında gerçekleşmesi konunun önemini bize yansıtmaktadır.

ABÖS ve Uyku

Bir çocuğun uykusu ailenin içinde bulunduğu kültürel değerlerden, geçmişten gelen alışkanlıklardan, toplumun fikirlerinden, aile büyüklerinin önerisinden gibi birçok etmenden etkilenir. Diğer yandan bu durumlar, standart ve bilimsel uyku güvenliği prosedürlerinden uzaklaşmaya sebebiyet vermekte ve uyku güvenliğini sağlanmayan ortamlarda ABÖS oranı da artmaktadır. Bu durum da bize, Uyku Güvenliği eğitimlerinin devam etmesine ve ailelerin bu konu da ki bilgilendirmenin arttırılarak yanlış bilginin bilimsel verilerin önüne geçmesini engellememiz gerektiğini göstermektedir. Özellikle, çalışmaların, bebeğin uyku çevresinin eğitim ile ebeveynlerin bebek bakım alışkanlıklarını değiştireceği fikri, ABÖS azaltma kampanyaları için temel olmuştur (Ball & Volpe, 2013).

Amerikan Pediatri Akademisi, sağlık personelleri başta olmak üzere, ebeveynlerin yanlış bilgi birikimini önlemek ve bilimsel, standart, kanıta dayalı bilgi ortaya koymak için belli aralıklarda güncelleme

gerçekleştirdiği ABÖS'nun önlenmesine yönelik Güvenli Uyku Ortamı Raporu yayınlamaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi'nin ABÖS'ün önlenmesine yönelik Güvenli Uyku Ortamı Prensipleri (AAP 2016 Recommendations for a Safe Infant Sleeping Environment) şunlardır:

1. Her uykuda sırtüstü yatırma . Amerikan Pediatri Akademisi (APA) sağlıklı her bebeğin sırtüstü yatırılmasını 1994 yılında sırtüstü yatırma kampanyası (Back-to-Sleep Campaign) başlatarak destek vermiştir (Gilbert, Salanti, Harden, & See, 2005; Golding, Fleming, & Parkes, 1992). Günümüzde birçok araştırmayla savunan sırtüstü yatırma tüm bebekler için her uyku durumunda önerilen bir yöntemdir (AAP, 2016).

Çocuklarda boğulma riskine karşı ebeveynlerin çocuğu yan yatırmasına karşılık (Çelik vd., 2010; Ustabaş, & Gözen, 2011), araştırmalarda yüzüstü ya da yan yatırmanın, bebeklerde gastroözofageal reflü olanlarda bile boğulma ve aspirasyon riskini azaltmadığı, çünkü bebeklerde hava yolu anatomisi ve aspirasyona karşı koruma mekanizmaları olduğu belirtilmiştir (Malloy, & Huffman 2002). Yalnız bu koruma mekanizmalarını bozan durumların (üst solunum yolu ameliyatları, laringeal yarıklar gibi) varlığı aspirasyon riskini artırdığı da düşünülse de buna dair kanıt bulunmamaktadır (Tobin, McCloud, & Cameron, 1997).

Bebeklerin uyku durumunda başın yükseltilmesi gastroözofageal reflü azaltılmasında etkisiz ve tavsiye de edilmemektedir (Tobin vd., 1997). Buna ek olarak bebeğin ilk aylarında başın yükseltilmesi postür bozukluğuna, ağrılara ve solunumu tehlikeye atabileceği de belirtilmektedir (Owens, & Witmens, 2004; Ward, Ronkin, & Lee, 2007).

Preterm bebekler ABÖS'nda risk altında olan grup olmasından dolayı sırtüstü yatırılma konusunda başlıca dikkat edilmesi gereken gruptur. Özellikle aileye bu onu da eğitimle destek verilmelidir.

Çoğul gebeliklerde bebeklerin yan yana getirilmesinin öneminden bahsedilecek olsa da bebeklerin yan pozisyonda tutulmamasına özen gösterilmeli mümkün olduğunca sırt üstü yatırılmaya devam ettirilmelidir. Bebeklerin yataklarının yumuşak olmamasına dikkat edilmelidir. Özellikle 3 aydan sonra bebekler için yumuşak yataklar risk faktörü oluşturmaktadır (Colvin, Collie-Akers, Schunn, & Moon, 2014).

2. Sert yatak yüzeyi kullanma. Bebekler yatak içinde farklı bir cismin bulunmadığı, kenarlıklı ve yumuşak olmayan bir yatağa yatırılmalıdır. Bebeğin başının şeklini koruyan yataklar bebeğin yatak içi hareketlerinde (yuvarlanma gibi.) boğulmaları önler.

İlk aylarda olmakla birlikte 3. (üçüncü) ayda pik yapar ve bebeğin başını tutmaya başladığı 4.-5. ayda risk azalmaya başlar (Centers for Disease Control and Prevention [CDC] -2012).

Yatağın bulunduğu konum itibarıyla duvar ile arasında boşluk olmayacak, cam ya da kalorifer peteği kenarı olmayacak şekilde olmalıdır. Beşik şilte ile örtülmeli, şilte beşiğin iç kısmında yastık ya da başka bir materyale bağlı olmamalıdır.

Yastık, yorgan gibi yatak materyallerinin yumuşak olmamasına dikkat edilmeli, çarşaf kullanılması durumunda yatak içinde gerdirilmelidir. Islaklığa karşı örtü kullanılması durumunda yatağa uygun olması sağlanmalıdır.

Bebekler boğulma riski nedeniyle portatif yataklarda uyumaya bırakılmamalıdır. Bebeğin yatağında sarkan oyuncaklar bebek için boğulma riski oluşturacağından, bebeğin uyumaya bırakılması durumunda yataktan ayrı bir yerde tutulmalıdır. Bebek boğulmasına neden olabilecek yastık, battaniye, yatak yanısı koruyucusu, oyuncak, emzik bağı gibi objelerle bir arada uyumamalı.

Araba koltukları, salıncaklar, bebek taşıyıcılar bebeklerin uyuması için uygun değildir. Bu tür araç ve gereçleri kullanırken bebeğiniz yaşına uygun olmasına ve kullanım esnasında yetişkin gözetimi altında olunmasına dikkat edilmelidir.

Özellikle kanguru şalları (baby sling) kullanırken bebeğin başının dik tutulmasına, ağzın ve burnun kapalı olmasına dikkat etmek gerekir.

3. Emzirmek gerekir. ABÖS'nda emzirmek azalmış risk faktörüdür. Emzirmeye ilişkin kontrendike bir durum olmadığı durumlarda emzirmenin, anne sütünün faydası yadsınamaz bir durumdur.

4. Bebeklerin ebeveynlerin odasında, ebeveynlerin yatağına yakın, ancak bebekler için tasarlanmış ayrı bir yüzeyde, ideal olarak hayatın ilk yılı için ya da en azından ilk 6 ay boyunca uyumaları önerilir. Ebeveyn odasında uyumak ama ebeveynin yatağı dışında bebeğe ait ayrı bir yerde uyumak ABÖS'nda %50 oranın da azalma sağlamaktadır (Tapin, Ecop, & Brooke, 2005; Mitchell et al., 1995).

Bebeğin özellikle ilk 6 ayında ebeveynleri ile aynı odada uyuması önerilirken, ebeveyn ile yatak paylaşımı ABÖS açısından oldukça risk oluşturmaktadır. Beşik yatağı ebeveynin yatağına yakın bir şekilde yerleştirmek, böylece bebeğin görüş alanı içinde ve dışarıda olması bebeğin beslenmesini, rahatlamasını ve izlenmesini kolaylaştırabilir. Oda paylaşımı ABÖS riskini azaltır (Scragg, Mitchell, & Ford, 1996).

Beslenme veya rahatlama için ebeveyn yatağına getirilen bebekler, ebeveyn uyumaya hazır olduğunda, kendi beşiklerine yatırılmalıdır. Diğer yandan, ABÖS'nun en fazla görüldüğü alan oturma odaları olmasının nedeni bebeklerin koltuk minderleri arasına sıkışması, boğulması ve düşme tehlikesi gibi birçok faktör etkili olabilmektedir (Rechtman, Colvin, Blair, & Moon, 2014). Koltuklar bebekler için uygun bir uyuma alanı değildir.

Bebek için en güvenilir yer ebeveyn odasında, ebeveynin yatağına yakın bebek için tasarlanmış ayrı bir uyku alanıdır.

Bebekleri beslerken anne ve babanın uyuya kalması hali de boğulma riski taşımaktadır.

ABÖS'den ölen bebeklerin birçoğunun yatak örtüsü tarafından örtülü oldukları ortaya çıkmıştır (Moon, Darnall, Goodstein, & Hauck 2011; Bubnaitiene, Kalòdienò, & Kòvalas 2005). Bu nedenle, bebeklerin nefes almasını engelleyecek ve aşırı ısınmaya sebep olacak yastık, çarşaf, battaniye veya herhangi bir başka bir ürün çocukla beraber yatak içerisinde bulunmamalıdır.

Ebeveyn-bebek yatak paylaşımının, ABÖS riskini önemli ölçüde artırdığı ve her zaman önlenmesi gereken özel durumlar; prematüre bebek, düşük doğum ağırlıklı bebek, ebeveynin sigara kullanması (yatakta kullanmasa bile), 4 aylıktan küçük bebeklerde, antidepresan ya da ağrı kesici gibi yorgunluğa

karşın ilaç kullanımı, madde kullanan ebeveyn, ebeveyn olmayan bakıcılar, diğer çocuklar, kardeşler, yumuşak yatak yüzeyi ile yatak paylaşımı yapmak son derece sakıncalıdır (Carpenter, McGarvey, & Mitchell, 2013; Blair, Sidebotham, Pease, & Fleming 2014; Hauck, Herman, & Donovan 2003; Gündüz, 2015).

5. ABÖS yabancı cisim sonucu boğulma, nefes alamama sonucu boğulma ya da sıkışma riskini azaltmak için yabancı nesnelere ve yatağın alanından uzak tutmak. Giyilebilir bir battaniye gibi bebek uyku kıyafetleri, bebeği sıcak tutmak için battaniyelerin ve diğer kaplamaların yerine tercih edilmesini sağlarken, battaniyenin kullanımından kaynaklanan başın örtüyle kapanma olasılığını azaltır. Yine bebeğin başının sıkışmasını engellemek için beşik çıtaları arası daha dar olmalıdır.
6. Bebeğin uykuya dalma sürecinde, rahatlama esnasında ve yatmadan önce emzik kullanın. Çalışmalar emzik kullanmanın ABÖS riskini azalttığını gösterirken nedeni hala bilinmemektedir. Emziğin kullanımı bebeğin uyku sırasında olmasına gerek yoktur. Reddediği durumlarda zorlanmamalıdır. Emzikler bebeğin boynuna asılmamalıdır ve emziğe başka eşyalar eklenmemelidir.
7. Hamilelik sırasında ve sonrasında sigara kullanımında ve sigara durumuna maruz kalmaktan kaçının. Sigaranın bilinen zararları dışında da ABÖS açısından da risk oluşturduğu kanıtlanmıştır. Bebeğin sigara dumanına maruz kalması, sigara içilmiş bir ortamda bulunması risk özelliğini taşımaya devam etmektedir.
8. Hamilelik sırasında ve doğumdan sonra alkol ve yasa dışı uyuşturucu kullanımından kaçının. Alkol veya yasadışı uyuşturucu kullanımına prenatal ve postnatal maruziyetle birlikte artmış ABÖS riski vardır.
9. Bebeklerin sıcak ortamlardan ve başının örtülmesinden sakınma. Bebeğin giyimi, yetişkin giyiminden en fazla 1 kat daha fazla olacak şekilde olması ve rahat giydirilmesi önemlidir.
10. Doğum öncesi bakımdan yararlanılmalıdır.
11. Bebekler mutlaka zamanında aşılmalıdır.
12. Güvenli uyku önerileriyle uyuşmayan ticari cihazların kullanılmasından kaçınma. Bebekler için kullanılan tüm ürünlerin gerek uygunluğu, gerek kalitesi, güvenilirliği gerek bilimsel çalışma destekli olmasına özen gösterilmelidir.
13. Kundaklamanın ABÖS üzerine ya da bebeğin sağlığı üzerine kanıtlanmış bir etkisi yoktur.

Kundaklama bebekte boğulma riski oluşturabilirken, doğru kundaklama ile bebeği sakinleştirdiği ortaya konmaktadır (Yavuz, & Ecevit Alpar, 2018). Kundaklama sonrası yüzüstü durmasını önlemek gerekir ve bebek yuvarlanmaya başlamıyor olması gereklidir.

14. Sağlık bakım profesyonelleri, yeni doğan bebek bakım uzmanları, çocuk gelişimciler, kısaca bebekle ilgilenen her meslek dalı ABÖS riskini azaltmada güvenli uykunun önemini kavramalı ve bu konu da ebeveynleri bilgilendirmelidir.

15. Sosyal Medya ve TV programları güvenli uyku kurallarına uymalıdır ve bu konu da bilimsel verilerle toplumu bilinçlendirmelidir. Medya (film, televizyon, dergi, gazete ve Web siteleri dahil), üretici reklamları ve mağaza gösterimleri, ebeveynlerin inanç ve tutumları etkileyerek ebeveynlerin bebeklere karşı tutumlarını da etkilemektedir (Turan, & Erdoğan, 2018).
16. Bebeklerin güvenle uyumasına ilişkin oluşturulan kampanyalara destek verilmelidir. Güvenli uyku bebek ve gelecek nesiller için sağlıklı olmayı sağlarken, 5 yaş altı ölüm oranlarını etkileyerek ülkelerin gelişmişlik düzeylerini de etkilemektedir.
17. Sağlık bakım profesyonelleri, ABÖS önlenmesinde çalışmalara destek vermeli, eğitim ve araştırma yönünde gelişimi sağlamalıdır (Yıldız, 2018).

SONUÇ

ABÖS'ün önlenmesinde ebeveyn eğitimi çok önemlidir. Sağlık ekibi üyelerinin özellikle hemşirelerin doğum yapan annelere vereceği eğitim konuları arasında; ABÖS'e neden olan faktörler ve önlemek için güvenli uyku ortamı yer almalıdır. Bu eğitimlerin hastanede doğum yapan annelerde taburculuk eğitimi, evde doğum yapan annelerde ise ev ziyaretleri sırasında verilmelidir.

“Güvenli Uyku” çocukla yakından ilgilenen profesyonel kişilerin öncülüğünde ebeveynlere yön gösterecek ve standart, kanıta dayalı uygulamaların önünü açarken ebeveyn-bebek yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğru bilgileri ebeveynlere ulaştıracak olan temel kişiler çocuk alanında çalışan meslek profesyonelleri yeterli donanımı kendine sağlamış olmalı ve yenilikleri her daim takip etmelidir. Diğer yandan modelleme konusunda yine öncülük edecek olan sağlık profesyonelleri ABÖS'ü azaltacaktır.

Tüm doktorlar, hemşireler ve diğer sağlık hizmeti sağlayıcıları güvenli bebek uykusu konusunda eğitim almalıdır. Sağlık hizmeti sağlayıcıları, 1 yaşına kadar olan bebekler için her ziyarette güvenli uyku uygulamaları için tarama yapmalı ve tavsiye etmelidir. Bebekleri için güvenli bir uyku alanı olmayan ailelere, düşük maliyetli veya ücretsiz beşikler veya oyun bahçeleri hakkında bilgi verilmelidir.

Hastaneler, hastane politikalarının güncellenmiş güvenli uyku önerileriyle tutarlı olmasını ve bebek uyku alanlarının (beşikler, bebek yatakları) güvenli uyku standartlarına uymasını sağlamalıdır. Tüm devlet düzenleyici kurumları, çocuk bakım sağlayıcılarının güvenli bebek uykusu konusunda eğitim almasını ve güvenli uyku uygulamaları yapmasını desteklemelidir.

KAYNAKLAR

1. American Academy of Pediatrics (AAP) (2016). SIDS and Other Sleep-Related Infant Deaths: Updated 2016 Recommendations for a Safe Infant Sleeping Environment, <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2016/10/20/peds.2016-2938#ref-9>
2. American Academy of Pediatrics (AAP) (2000), Task Force on Infant Sleep Position and SIDS. Changing concepts of sudden infant death syndrome: Implications for infant sleeping environment and sleep position. *Pediatrics*;105: 650–656.

3. Ball, H. L., & Volpe, L. E. (2013). Sudden Infant Death Syndrome (SIDS) risk reduction and infant sleep location – Moving the discussion forward, *Social Science & Medicine*, 79, 84–91. doi:10.1016/j.socscimed.2012.03.025
4. Blair, P.S., Sidebotham, P., Pease, A., Fleming, P.J. (2014), Bed-sharing in the absence of hazardous circumstances: is there a risk of sudden infant death syndrome? An analysis from two case-control studies conducted in the UK. *PLoS One.*, 9(9):e107799
5. Bubnaitiene, V., Kalòdienò, R., Kòvalas, R..(2005).. Case-control study of sudden infant death syndrome in Lithuania, 1997–2000. *BMC Pediatrics*; 5:41–49.
6. Carpenter, R., Mcgarvey, C., Mitchell, E.A., et al., (2013). Bed sharing when parents do not smoke: is there a risk of SIDS? An individual level analysis of five major case-control studies. *BMJ Open.*, ;3(5):e002299pmid:23793691
7. Celasin, N.Ş.(2016), Ani Bebek Ölümü Sendromu. Genç RE ve Özkan H (ed) Ebeler için Yenidoğan Sağlığı ve Hastalıkları. Akademi Nobel Tıp Kitabevleri.1. Baskı, Elazığ.
8. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics. Compressed Mortality File 1999–2012 on CDC WONDER Online Database, released October 2014. Data are from the Compressed Mortality File 1999–2012 Series 20 No. 2R, 2014, as compiled from data provided by the 57 vital statistics jurisdictions through the Vital Statistics Cooperative Program. Available at: <http://wonder.cdc.gov/cmfcid10>.
9. Centers for Disease Control and Prevention. (2017). Sudden unexpected infant death and sudden infant death syndrome. Data and Statistics. Retrieved from <https://www.cdc.gov/sids/data.html>
10. Colvin, J.D., Collie-Akers, V., Schunn, C., Moon, R.Y. (2014). Sleep environment risks for younger and older infants. *Pediatrics.*, 134(2):e406–e412pmid:2502273.
11. Çelik, Y., Meral, C., Öztürk, B., Purisa, S., (2010). Uyuma Pozisyonlarının Değerlendirilmesi, *Çocuk Dergisi*, 10(4):179-182, doi:10.5222/j.child.2010.179.
12. Gilbert, R., Salanti, G., Harden, M., & See, S. (2005). Infant sleeping position and the sudden infant death syndrome: systematic review of observational studies and historical review of recommendations from 1940 to 2002. *International Journal of Epidemiology*, 34, 874e887.
13. Golding, J., Fleming, P., & Parkes, J. (1992). Cot deaths and sleep position campaigns. *Lancet*, 339(8795), 748-749.
14. Gündüz, S., (2015). Çocuğun Uyku Ortamı Nasıl Olmalıdır?, *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 24(6): 245-247.
15. Hauck, F., Tanabe, K. (2006). SIDS(Sudden Infant Death Syndrome). *BMJ Clin Evid.*; 315, 1–14.
16. Hauck, F.R., Herman, S.M., Donovan M, et al., (2003). Sleep environment and the risk of sudden infant death syndrome in an urban population: the Chicago Infant Mortality Study. *Pediatrics* ;111(5 pt 2):1207–1214.

17. Hitchcock, S.C., Owen, K.M., Young, L. (2013). Endorsing Safe Sleep: Helping Nurses Turn Recommendations Into Reality, *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 42, Supplement 1, 31. <https://doi.org/10.1111/1552-6909.12092>.
18. Hunt, C.E., Hauck, F.R., (2006). Sudden infant death syndrome, *CMAJ*, 174(13):1861-1869. doi: 10.1503/cmaj.051671.
19. Macdorman, M., Rosenberg, H. (1993). Trends in infant mortality by cause of death and other characteristics, 1960-1988. National Center for Health Statistics. Vital and Health Statistics, 20(20), 1-57 Retrieved from http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_20/sr20_020acc.pdf
20. Malloy, M.H., Huffman, M. (2002). Trends in postneonatal aspiration deaths and reclassification of sudden infant death syndrome: impact of the "Back to Sleep" program. *Pediatrics*;109(4):661-665pmid:11927712
21. Matthews, T.J., Macdorman, M.F., (2013). Infant mortality statistics from the 2010 period linked birth/Infant death data set. National vital statistics reports; 62(8). Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
22. Mitchell, E.A., Thompson J.M.D(1995). Co-sleeping increases the risk of SIDS, but sleeping in the parents' bedroom lowers it. In: Rognum TO, ed. Sudden Infant Death Syndrome: New Trends in the Nineties. Oslo, Norway: *Scandinavian University Press*:266-269.
23. Mitchell, E. A. (2009). SIDS: past, present and future. *Acta Paediatrica*, 98(11), 1712e1719.
24. Mitchell, E. A., Tuohy, P. G., et al. (1997). Risk factors for sudden infant death syndrome following the prevention campaign in New Zealand: a prospective study. *Pediatrics*, 100(5): 835-840.
25. Moon, R., Darnall, R., Goodstein, M., & Hauck, F. (2011). SIDS and other sleep-related infant deaths: Expansion of recommendations for a safe infant sleeping environment. *Pediatrics*, 128(5), 1030-1039. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2284>.
26. Owens, J.A., Witmens, M. (2004). Sleep problems. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*, 34:154-179.
27. Rechtman, L.R., Colvin, J.D., Blai, P.S., Moon, R.Y. (2014). Sofas and infant mortality. *Pediatrics*, 134(5). Retrieved from www.pediatrics.org/cgi/content/full/134/5/e1293pmid:25311597
28. Scragg, R.K., Mitchell, E.A., Ford, R.P., et al. (1996). Infant room-sharing and prone sleep position in sudden infant death syndrome, *Lancet*;347:7-12. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(96\)91554-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(96)91554-8) PMID:16027684.
29. Sergeev, V., Perry, F., Roston, T. M., Sanatani, S., Tibbits, G. F., & Claydon, T. W. (2018). Functional characterization of a novel hERG variant in a family with recurrent sudden infant death syndrome: Retracting a genetic diagnosis. *FORENSIC SCIENCE INTERNATIONAL*, 284, 39-45. doi:10.1016/j.forsciint.2017.12.028.

30. Tappin, D., Ecob, R., Brooke, H. (2005). Bedsharing, roomsharing, and sudden infant death syndrome in Scotland: a case-control study. *J Pediatr.*;147(1):32–37pmid:16027691.
31. Tobin, J.M., Mccloud, P., Cameron, D.J.(1997). Posture and gastro-oesophageal reflux: a case for left lateral positioning. *Arch Dis Child.*;76(3):254–258pmid:9135268.
32. Turan, T., Erdoğan, Ç. (2018). Bebeklerin Uyku Güvenliği Konusunda İnternet Verilerinin Güvenilirliği, *JCP*, 16(2):127-136.
33. Ustabaş, N., Gözen, D. (2011). Yenidoğan Bebeklerin Beslenme Sonrası Yatış Pozisyonu ve Uyku Süresi Arasındaki İlişki, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8 (1): 21-27.
34. Ward, T.M., Ronkin, S., Lee, K.A. (2007) Caring for children with sleep problems. *Journal of Pediatric Nursing*;22(4): 283-295.
35. Willinger, M., James, L.S., Catz, C. (1991). Defining the sudden infant death syndrome (SIDS): deliberations of an expert panel convened by the National Institute of Child Health and Human Development. *Pediatr Pathol*, 11:677–684.
36. Yavuz, D.E., Ecevit Alpar, Ş. (2018). Yenidoğan ve Süt Çocuklarında Girişimsel Ağrı ve Non Farmakolojik Yönetimi, *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*; 49 (1-Ek Sayı): 169-178.
37. Yıldız, İ. (2018). Ani Bebek Ölüm Sendromu ve Hemşirelik Yaklaşımı, *Adli Tıp Bülteni* 23(2): 115-119.

23 Ekim 2018

Oturum I

Oturum Başkanı: Prof.Dr. Nilgün Sarp

Saat	Yer
14:45-15:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SİGARA KULLANMA DURUMLARI İLE ALGILANAN SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Aygen ÇAKMAK, Seda ÖZKUBAT

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye

ayalp71@gmail.com, sedaozkubat@gmail.com

ÖZET

Amaç: Bu çalışma üniversite öğrencilerinde sigara kullanma durumları ve algılanan sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 160 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini içeren anket formu ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin %17.5'inin sigara kullandığı, sigara kullanmayan üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarının sigara kullanan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; sigara kullanma durumları ile sigara kullanan yakın arkadaşın olması arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sınıf ve anne yaş değişkeninin toplam algılanan sosyal destek puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Sonuç: Üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumlarının algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sigara, Algılanan Sosyal Destek, Üniversite öğrencisi.

ABSTRACT

Purpose: This study has been carried out with the aim of identifying the habit of smoking among university students and their perceived social support levels.

Method: The study group consists of 160 students currently studying at the Faculty of Health Sciences at Kırıkkale University who agreed to participate in the study on a voluntary basis. The data has been collected through a survey that is designed to identify the socio-demographic characteristics of the students and by using a Multi Dimensional Perceived Social Support Scale. The data has been evaluated by using the Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman correlation analyses.

Findings: As a result of the study, it was established that 17.5% of the students were smokers, and that the average perceived social support scores of non-smokers were higher than those of smokers, and that there was a statistically significant relationship between the habit of smoking and having a close friend who is also a smoker. It was determined that the variables of class, mother and age created a significant difference in the total average perceived social support scores ($p < .05$).

Conclusion: It has been established that the habit of smoking among university students creates a statistically significant difference in their average perceived social support scores.

Key Words: *Smoking, Perceived Social Support, University Students*

GİRİŞ

Bireyler, dünyaya geldikleri andan itibaren içinde yaşadıkları toplumun onay ve desteklerini alma isteği duyarlar. Bu noktada karşımıza sosyal destek kavramı çıkmaktadır. Sosyal destek, bireyin ihtiyacı halinde çevresinden isteyeceği duygusal, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımları içerir (Ateş, 2012; Cohen, 2004). Algılanan sosyal destek ise, bireylerin çevresindekiler ile güvenilir ilişkileri olduğuna ve gerekli durumlarda destek alabileceğine ilişkin bilişsel algılamadır. Çevremizdekiler tarafından bize değer verildiğini ve sevildiğimizi hissetmemiz karşılıklı ilişkilerde iyi olduğumuzu hissettirir (Oktan, 2005). Gurung (2006)'a göre sosyal destek, kişinin kendisini hayatında başkaları tarafından sevilen ve saygın bir kimlik olarak algılaması olarak açıklanmıştır (Akt. Talwar, 2013). Sosyal destekte bireye çevresindeki insanlar tarafından yapılan bir yardım söz konusudur. Herhangi bir stres ya da baş edilemeyen bir durumla karşılaşan bireylerde aile üyeleri ya da arkadaşlarının yardımına ihtiyaç duyma gündeme gelir. Bu süreçte gelişen ve formal olmayan destek ağı bireylerin uyum ve sağlıkları üzerinde son derece etkilidir (Çakır, Palabıyıköğlu, 1997; Akt. Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008).

Algılanan sosyal destek üniversite yıllarında da son derece önemli olmaktadır. Bu dönemde yaşanan aile ve evden ayrılma gibi durumlar, yeni bir çevreye uyum sağlama gerekliliği, yeni bir mesleğe hazırlanma ve iş bulma gibi pek çok stres faktörü gençleri farklı şekillerde etkileyebilmektedir (Sönmez, Akvardar, 2015; Onan, Kaplan, Yalçın, Erbaş, Yıldırım, Barlas, Karaca ve Öz, 2016). Bu dönemde gençler, çevrelerinden destek alamadığında, yaşadığı sorunlarla baş etme, rahatlama gibi sebeplerle sigara ya da alkol kullanmaya başlayabilmektedirler. Dünya Sağlık örgütü tarafından her gün düzenli bir şekilde en az bir sigara içmenin bağımlılık olarak kabul edildiği düşünüldüğünde, keyif verici diğer maddelerin dışında sigaraya ulaşmanın daha kolay olması, anne baba ya da gence yakın kişilerin sigara kullanması, gibi sebepler de sigara bağımlısı gençliğin önünü açmaktadır (Ersun, Köze, Muslu, Beytut, Başbakkal ve Conk, 2012).

Dünyada sigara kullananların %80'inden fazlasının sigaraya 18 yaşından önce başladıkları ve buna bağlı olarak sigara kullanmaya erken yaşta başlayanların bunu davranış haline dönüştürmelerinin de üniversite yıllarında gerçekleştiği bilinmektedir (Kılınç ve Tezel, 2012). Sigara kullanımı yaşında genç erişkinlerin sigara, alkol ve madde kullanımı açısından en riskli grup olduklarını söylemek mümkündür. Özellikle ergenlik dönemi, sigara kullanımına başlamada oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde aile bireyleri ve akranların sigara kullanma alışkanlıklarının olması, sigaraya başlamada önemli bir

motivasyon olabilmektedir (Çalışkan, 2015). Sigara kullanım oranlarının dünya çapında hızla yayılıyor olması; yaşamdaki beklentilerin azalması, sağlık sorunlarının çoğalması, üretkenlik kaybı gibi birtakım sorunlara sebep olmakta, bu durum da *Dünya Sağlık Örgütü* tarafından sigara kullanımını önleme politikalarına öncelik verilmesine zemin hazırlamaktadır (Akt. Khader ve Alsadi, 2008).

Sigara bağımlılığın gün geçtikçe artmış olması ve bu durumun sağlık açısından son derece tehlikeli boyutlara ulaşması sigaraya başlama, devam etme, bırakamama ve bırakma yolları ile ilgili ayrıntılı çalışmalar yapılmasının gerekliliğini doğurmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve sigara kullanma durumları arasındaki ilişkilerin ortaya konması, elde edilen veriler doğrultusunda alınması gereken önlemlerin paylaşılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümüne devam eden üniversite öğrencilerinin yaş, sınıf, anne yaş, sigara kullanma durumu gibi değişkenlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarında farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi, sigara kullanma durumu ile anne-baba ve yakın arkadaşın sigara kullanma davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmada, genel tarama modeli türlerinden birisi olan ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geçmişte ya da içinde bulunduğumuz anda var olan bir durumu, olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelin en dikkat çeken özelliği ise, var olanı değiştirmeden olduğu gibi gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modelinde ise, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişim olup olmadığını, eğer değişim var ise değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerinden birisidir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş, sınıf, anne yaş, sigara kullanma durumu, anne-baba-yakın arkadaş sigara kullanma durumları gibi tanımlayıcı özelliklerine ilişkin sayısal ve yüzdesele dağılımlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler (n=160)

Değişken	Düzye	n	%
Yaş	18-22	127	79.4
	23+	33	20.6
Sınıf	1	55	34.4
	2	34	21.2
	3	35	21.9
	4	36	22.5
Anne Yaş	35-40	27	16.9
	41-45	79	49.4
	46-50	54	33.7

Sigara kullanma durumu	Evet	28	17.5
	Hayır	132	82.5
Anne sigara kullanma durumu	Evet	26	16.2
	Hayır	134	83.8
Baba sigara kullanma durumu	Evet	69	43.1
	Hayır	91	56.9
Yakın arkadaş sigara kullanma durumu	Evet	93	58.1
	Hayır	67	41.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %79.4'ü 18-22 yaş aralığında olup, %34.4'ü birinci sınıf, %21.2'si ikinci sınıf, %21.9'u üçüncü sınıf ve %21.5'i dördüncü sınıftır. %49.4'ü 41-45 yaş aralığında anneye sahiptir. Öğrencilerin %17.5'i sigara kullandıklarını, %58.1'i yakın arkadaşlarının da sigara kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %16.2'sinin annesi, %43.1'inin babası sigara kullanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri "Anket Formu" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

Anket Formu: Üniversite öğrencileri ve ailelerine ilişkin bilgi toplamak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir formdur. Üniversite öğrencilerinin yaş, sınıf, anne yaş, sigara kullanma durumu, anne-baba ve yakın arkadaşın sigara kullanma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ) (*Multidimensiona Scale of Perceived Social Support MSPSS*): Ölçek Zimet ve ark. tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılarak yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Ölçek toplam 12 maddeden ve aile (3, 4, 8, 11. maddeler), arkadaşlar (6, 7, 9, 12. maddeler) ve özel bir insan (öğretmen, sevgili, akraba, vb) (1, 2, 5, 10. maddeler) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, yedili likert tipinde olup, seçeneklere verilen yanıtların ağırlıkları 1 ile 7 puan (7- çoğunlukla katılıyorum, 1-hiç katılmıyorum) arasında değişmektedir. Her alt boyutta dört maddenin puanlarının toplanması ile alt boyut puanı ve bütün alt boyut puanlarının toplanması ile de ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84' tür . Elde edilen puanın yüksek olması, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Eker ve Arkar'ın çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayıları 0.80-0.95 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları aile alt boyutu için 0.82, arkadaş alt boyutu için 0.80, özel insan alt boyutu için 0.81 ve toplamı için 0.86 olarak bulunmuştur

Veri Toplama İşlemi

Araştırma verileri Kasım 2017- Aralık 2017 tarihleri arasında öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucu araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Anket formu öğrencilere verilmenden önce araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllü olanların araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için dağılımın normalliği testi uygulanmıştır. Çalışma grubuna ait “*Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği*” alt boyutu puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubuna ait *çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği* alt boyutu puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	Normallik Testi Sonuçları					
	Kolmogorov Smirnov			Shapiro-Wilk		
<i>ÇBASDÖ</i>	Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	Sd	p	Shapiro-Wilk İstatistiği	Sd	p
Aile	0.215	158	0.000	0.838	158	0.000
Arkadaş	0.230	158	0.000	0.866	158	0.000
Özel insan	0.175	158	0.000	0.852	158	0.000

Tablo 2 incelendiğinde, “*Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği*”ne ait alt boyut puanlarının gruplara göre normallik testi sonuçlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). $p > .05$ olması durumunda ise ilgili değişkenin normal dağılımdan geldiği söylenir. Bir değişkene parametrik test uygulayabilmek için normalliğine bakılan değişkenin her grupta normal dağılması gerekmektedir. En az bir grupta bile normal dağılmaması parametrik test kullanılamayacağını göstermektedir. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken ikili gruplarda normal dağılmayan öğrencinin yaşı, sigara kullanma durumu değişkenlerinde Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise normal dağılmayan öğrencinin sınıfı ve anne yaşı değişkenlerinde Kruskal Wallis- H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğrencilerin sigara kullanma durumu ile anne-baba ve yakın arkadaşın sigara kullanma davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumları ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşa göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney -U testi sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	N	S.O.	S.T.	U	MWU	
						Z	p
Aile	18-22	127	80.89	10273.00	1919.00	-.502	.615
	23↑	33	76.47	2447.00			
Arkadaş	18-22	127	80.26	10193.00	1999.00	-.146	.884
	23↑	33	78.97	2527.00			
Özel insan	18-22	127	80.93	10197.50	1835.50	-.801	.423
	23↑	33	73.86	2363.50			
Toplam	18-22	127	80.88	10190.50	1842.50	-.759	.448
	23↑	33	74.08	2370.50			

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerin aile (80.89), arkadaş (80.26) ve özel insan (80.93) alt boyutlarına ait sıra ortalamalarının 23 yaş ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan Mann-Whitney -U Testi sonucunda, yaş değişkeninin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları ile toplam alınan puanlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Tablo 4. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis -H testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	S.O.	Sd	X ²	p
Aile	1	55	78.11	3	6.041	.110
	2	34	68.03			
	3	35	94.21			
	4	36	80.78			
Arkadaş	1	55	74.40	3	7.989	.046*
	2	34	75.47			
	3	35	74.75			
	4	36	79.84			
Özel insan	1	55	71.00	3	8.374	.039*
	2	34	77.81			
	3	35	98.77			
	4	36	76.42			
Toplam	1	55	73.17	3	7.886	.048*
	2	34	73.44			
	3	35	98.94			
	4	36	77.07			

* $p < 0.05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarına ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan "Kruskal Wallis-H" testi sonucunda arkadaş ($X^2 = 7.989$; $p < .05$), özel insan ($X^2 = 8.374$; $p < .05$) alt boyutları ile toplam sosyal destek ($X^2 = 20,722$; $p < .05$) sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2 = 7.886$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere "Mann Whitney-U" testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda arkadaş boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin sıra ortalamaları diğer sınıflara devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Özel insan boyutunda birinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin puanları arasında fark anlamlı ve 3.sınıflar lehinedir. ÇYASDÖ'nin toplam puanları arasında bu farklılığı oluşturan birinci ve ikinci sınıf ile üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarıdır. Bunun yanında aile alt boyutu ile sınıf düzeyi gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin anne yaşına göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis -H testi sonuçları

Alt Boyutlar	Anne yaş	N	S.O.	Sd	X ²	p
Aile	35-40	26	60.96	2	5.936	.051
	41-45	79	82.15			
	46-50	55	86.02			
Arkadaş	35-40	26	60.29	2	9.322	.009*
	41-45	79	78.09			
	46-50	55	92.28			
Özel insan	35-40	26	68.71	2	5.198	.074
	41-45	79	75.78			
	46-50	55	90.34			
Toplam	35-40	26	62.52	2	6.703	.035*
	41-45	79	77.94			
	46-50	55	90.16			

* $p < 0.05$

Tablo 5'te analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin anne yaşının çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin arkadaş alt boyutu ($X^2 = 9.322$; $p < .05$) ile toplam sosyal destek ($X^2 = 6.703$; $p < .05$) sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre; annelerinin yaşı 46-50 olan üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri 35-40 yaş aralığında anneye sahip olan öğrencilerden yüksektir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumlarına göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney -U testi sonuçları

Alt boyutlar	Sigara kullanma durumu	N	S.O.	S.T.	U	MWU	
						Z	p
Aile	Evet	28	54.20	1517.50	1112.00	-3.382	.001*
	Hayır	132	85.52	11202.50			
Arkadaş	Evet	28	65.04	1821.00	1415.00	-1.957	.050
	Hayır	132	83.20	10899.00			
Özel insan	Evet	28	69.05	1933.50	1527.50	-1.366	.172
	Hayır	132	81.75	10627.50			
Toplam	Evet	28	59.39	1663.00	1257.00	-2.593	.010*
	Hayır	132	83.83	10898.00			

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, sigara kullanmayan üniversite öğrencilerinin ÇASDÖ' nin aile (85.52), arkadaş (83.20) ve özel insan (81.75) alt boyutları ile toplam sosyal destek (83.83) sıra ortalamaları sigara kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumuna göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanları arasında aile alt boyut puanları ($U=1112.00$, $p < .05$) ile toplam destek puanları ($U=1257.00$, $p < .05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumları ile anne-baba ve yakın arkadaşın sigara kullanma durumları arasındaki ilişki (Spearman's Rho)

	Anne	Baba	Yakın arkadaş
Sigara kullanma durumu	.065	.073	.225**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tablo 7'de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumları ile yakın bir arkadaşın sigara kullanma durumu arasında istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken anne ve babanın sigara kullanma durumu ile öğrencinin sigara kullanması arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

TARTIŞMA

Analiz sonuçlarında, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerin aile, arkadaş ve özel insan alt boyutlarına ait sıra ortalamalarının 23 yaş ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu ancak analiz sonucunda yaş değişkeninin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları ile

toplam alınan puanlar üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarını destekleyecek nitelikte bulgular veren bir başka çalışmada da Zamani-Alavijeh, Dehkordi & Shahry (2017) çalışmalarında tıp fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin arkadaş, özel insan alt boyutları ile toplam sosyal destek sıra ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmuştur. Aydın, Kahraman ve Hiçdurmaz (2017) hemşirelik öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi olma düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin okudukları sınıfın algılanan sosyal destek alt ölçeklerinden aile, arkadaş, özel insan desteği puanları arasında anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin anne yaşı arttıkça algıladıkları sosyal destek düzeylerinin de arttığı 46-50 yaş aralığında anneye sahip üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin 35-40 yaş aralığında anneye sahip olan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum annelerin çocuklarını yetişkin topluma kazandırmada, gençlerin sorunları ile karşılaştıklarında baş etme mekanizmalarını güçlendirerek onlara rehberlik ve destek olmada yaşları ilerledikçe daha yeterli olabildikleri yorumunu getirmektedir.

Araştırma sonucunda sigara kullanmayan üniversite öğrencilerinin ÇASDÖ' nin aile arkadaş ve özel insan alt boyutları ile toplam sosyal destek sıra ortalamaları sigara kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumuna göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanları arasında aile alt boyut puanı ile toplam destek puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Duran ve Gözetin (2017) üniversite öğrencilerinde sigara içme davranışı, yalnızlık ve stresle baş etme biçimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında sigara içmeyenlerin içenlere göre stresle başa çıkma tarzları envanterinin sosyal destek arama alt boyut puan ortalamasının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Baran, Küçükakça ve Ayran (2014)'in çalışmalarında da sigara kullanan öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları sigara kullanmayan öğrencilere oranla anlamlı düzeyde düşüktür. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olup ailelerinden yeterince sosyal destek alamadıklarını düşünen üniversite öğrencilerinin sigaraya yöneldikleri yorumunu getirmektedir. Koca ve Oğuzöncül (2015)'ün çalışmaları da araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olup ailelerinden yeterince sosyal destek alamadıklarını düşünen üniversite öğrencilerinin sigaraya yöneldikleri yorumunu getirmektedir. Üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumları ile yakın bir arkadaşın sigara kullanma durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışkan (2015), üniversite öğrencilerinin sigara kullanma davranışlarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında öğrencilerin cinsiyet, ailelerinde ve arkadaş çevrelerinde sigara içenlerin bulunması ve gelir düzeyinin yükselmesinin sigara kullanma durumları üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Sigara içme olasılığını artıran en önemli faktörlerin sırasıyla, arkadaş çevrelerinde sigara içenlerin bulunması ve ailelerinde sigara kullanan bireylerin bulunması olduğu saptanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, üniversite öğrencilerinde sigara kullanma durumları ve algılanan sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 160 öğrenciden veri toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %17.5'i sigara kullanmakta, bu öğrencilerin %16.2'si annelerinin, %43.1'i babalarının sigara kullandıklarını belirtmektedirler. Yine bu öğrencilerin %58.1'inin yakın arkadaşları sigara kullanmaktadır.

Araştırmada, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerin aile, arkadaş ve özel insan alt boyutlarına ait sıra ortalamalarının 23 yaş ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu fakat bununla birlikte Mann-Whitney -U Testi sonucunda, yaş değişkeninin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları ile toplam alınan puanlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarına ait puanlar arasında arkadaş ve özel insan alt boyutları ile toplam sosyal sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin anne yaşı arttıkça algıladıkları sosyal destek düzeylerinin de arttığı 46-50 yaş aralığında anneye sahip üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin 35-40 yaş aralığında anneye sahip olan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sigara kullanmayan üniversite öğrencilerinin ÇASDÖ' nin aile, arkadaş ve özel insan alt boyutları ile toplam sosyal destek sıra ortalamaları sigara kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumuna göre çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanları arasında aile alt boyut puanları ile toplam destek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sigara kullanma durumları ile yakın bir arkadaşın sigara kullanma durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir; anne ve babanın sigara kullanma durumu ile öğrencinin sigara kullanması arasında ise, anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; sigara kullanan üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yükseltilmesi ile ilgili aile, arkadaş gibi yakın çevreye yönelik ayrıca; sosyal destek eksikliği yaşadığını ifade eden öğrencilerin de psikolojik destek alabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir. Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü lisans programına devam eden öğrenciler ile araştırmada kullanılan anket ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ile sınırlıdır. Algılanan sosyal destek ve sigara içme alışkanlıkları arasındaki ilişkileri inceleyebilmek için farklı örneklem grupları ile yeni çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte, madde bağımlılığı konusunda yalnızca genç değil, gencin yaşantısında önemli bir rolü olan ailenin de bilinçlendirilmesi ve bu konuda farkındalık yaratılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Ateş B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30 (2):1-16.
2. Aydın, A., Kahraman, N. ve Hiçdurmaz, D. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi olma düzeylerinin belirlenmesi, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1): 40-47.
3. Baran, M., Küçükakça, G. ve Ayrar, G. (2014). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin sigara kullanımı üzerine etkisi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1): 9-15.
4. Cohen S. (2004). Social relationships and health. *Am Psychol*, 59 (8):676-84.
5. Çalışkan, Ş. (2015). Üniversite öğrencilerinin sigara kullanımını etkileyen faktörler (Ekonometrik bir yaklaşım). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(2): 23-48.
6. Duran, S. ve Gözetin, A. (2017). Üniversite öğrencilerinde sigara içme davranışı, yalnızlık ve stresle baş etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bozok Tıp Dergisi*, 7 (1) :1-7.
7. Eker, D. ve Akar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10: 45-55.
8. Ersun A., Köze B. Ş., Muslu G., Beytut D., Başbakkal Z., Conk Z. (2012). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde internet kullanımı ile sosyal destek sistemi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 20 (2) :86-92.
9. Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
10. Khader, Y. S., Alsadi, A., A. (2008). Smoking habits among university students in Jordan: prevalence and associated factors. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 14 (4). 897-904.
11. Kılınç N,Ö, Tezel A. (2012). Üniversite öğrencilerinin sigara içme durumlarına göre öz-etkililik düzeylerinin değerlendirilmesi. *TAF Prev Med Bull*, 11: 255-64.
12. Koca B., Oğuzöncül A.F. (2015). İnönü Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin sigara, alkol, madde kullanımı ve madde kullanımına etki eden etmenler ve aileden aldıkları sosyal desteğin etkisi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 4 (2): 4-13
13. Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 21,183-192.
14. Onan N., Kaplan H, Yalçın B., Erbaş S, Yıldırım D, Barlas G.Ü., Karaca S., Öz Y.Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinin madde kullanma durumu ile kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi* 2016;17 (1): 25-32.
15. Sönmez E, Akvardar Y. (2015). Gençlerde madde kullanımının önlenmesinde sosyal norm yaklaşımı. Daha çok içtiğimi düşünürsem daha çok içerim. *Bağımlılık Dergisi*, 16 (2): 86-94.
16. Talwar, P. (2013). Perceived Social Support among University Students in Malaysia: A Reliability Study. *MJP Online Early*. file:///C:/Users/user/Downloads/PSS%20(1).pdf. Erişim tarihi: 03.07.2017.

17. Yılmaz, E., Yılmaz, E., Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18 (2): 71-79.
18. Zamani-Alavijeh, F., Dehkordi, F.R., & Shahry, P. (2017). Percieved social support among students of medical sciences. *Electronic Physician*, 9(6), 4479-4488. doi: 10.19082/4479.
19. Zimet, G. D. Dahlen, N., W., Zimet, S., G., Farley, G., K. (1988). The multidimensional scale of perceived Social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

23 Ekim 2018

Oturum I

Oturum Başkanı: Prof.Dr. Nilgün Sarp

Saat	Yer
14:45-15:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

HASTANEDE YATAN BEBEĞİ OLAN ANNELERİN YAŞADIĞI SORUNLAR

Gökçenur ÖZDEMİR¹, Neriman ARAL²

¹Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı

²Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara

ÖZET

Akut veya kronik hastalığı sebebiyle bebeğin hastanede yatışı, aile üyelerini de olumsuz etkileyen bir süreçtir. Genellikle bebeğin bakımından sorumlu kişi, annesi, bebeğe hastanede refakat etmektedir. Hastane yatışı sürecinde bebeğin tıbbi tedavisinin yanı sıra annenin gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu gereksinimler, hastanenin fiziksel koşullarına bağlı özel bir alan gereksinimi, temizlik, yemek ile ilgili gereksinimler, bebeğin durumu ve hastalığının tedavi süreci ile ilgili bilgi alma gereksinimi, annenin duygusal ve psikolojik destek gereksinimi, bu durumla başa çıkmak için başvurulmuş sosyal destek gereksinimi, ekonomik gereksinimler ve ailenin fonksiyonlarını yerine getirme gereksinimi olabilmektedir. Annelerin bu gereksinimleri karşılanmadığında, anneler bu alanlarda sorun yaşamaktadır. Annelerin sorunlarla uygun baş etme becerileri geliştirmeleri; bebeğin tedavi ve bakım sürecine etkin katılımları için gereklidir. Uygun baş etme becerileri de ilgili sağlık çalışanlarının annelere sağladığı destek ile geliştirilebilmektedir. Tedavi sürecinin işlevselliğini artırmakda sağlık çalışanlarının bebeklerinin hastaneye yatış sürecinde annelere her anlamda destek olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bildiride hastanede yatan bebeklerle annelerin gereksinimleri ve sorunları irdelenerek ailelere, eğitimcilere ve sağlık çalışanlarına önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Bebeklik döneminde hastalık, hastaneye yatış, hastalık ve aile

GİRİŞ

Yeni doğacak çocuğun aileye katılacağı öğrenilmesiyle eşler yeni rollerinin hazırlığına başlar, anne baba olmak için hazırlanırlar. Çocuğun doğması bazı toplumlarda aile olmak için gereklidir. Doğacak çocuğun sağlıklı olması ailelerin öncelikli beklentisidir. Çocuğun sağlıklı doğması için annenin sağlığına da oldukça dikkat edilmektedir (Toka, 2012). Ancak doğum öncesinde ve doğum sırasında yaşanan bazı komplikasyonlar sebebiyle çocuk, hasta olarak doğabilmektedir. Sağlıklı doğan bir çocuk, doğum sonrasında oluşan bazı nedenlerden dolayı da hasta olabilmektedir. Çocuğun hasta doğması ya da sonradan hasta olması, aile bireylerinin hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olmaktadır. Daha sonra bu

durum ailelerin endişe, stres, depresyon yaşamasına sebep olabilmektedir. Çocuğun hastalığı ve bu süreçte hastaneye yatışı, sadece çocuğu değil aile bireylerinin tamamını etkileyen bir durumdur.

Çocuğun hastalık sebebiyle hastanede yatışı gerektiğinde genellikle annesi ona refakat etmektedir. Hastaneye yatış süresince çocuğun yanında annesinin ya da başka bir bakım verenin kalması, çocuğun bakımına katkı sağlaması ve tedavi planın bir parçası olması açısından oldukça önemlidir. Ancak çoğu zaman bu süreçte ebeveynin duyduğu fiziksel, psikolojik ve sosyal gereksinimler göz ardı edilmektedir (Toka, 2012). Ailede çocuğun hasta olması, aile düzeninin farklılaşmasına sebep olmaktadır (Alahan vd., 2015). Hastanede, çocuğun yanında bir ebeveynin kalması aile içi rollerin değişikliğine sebep olabilmektedir. Çocuğun hastalığı sebebiyle ebeveynler kendilerini veya birbirlerini suçlayabilmekte, bu da eşler arasında çatışmaya sebep olabilmektedir. Hasta çocuğun tıbbi, eğitim ve ulaşım gibi masrafları nedeniyle ekonomik zorluklarla karşılaşan ailelerde de bozulan düzen birçok olumsuz sonucu doğurabilir.

Yaşanabilecek olumsuz sonuçların önlenmesi ya da en aza indirilebilmesi için çocuğun hastalığına bağlı tıbbi gereksinimlerinin yanı sıra, ailenin fiziksel, psikolojik ve sosyal gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Ailenin gereksinimleri karşılandığında, bu alanlarda yaşadıkları sorunlar azalacak, çocuğun bakım ve tedavi sürecine katılımında daha uyumlu olabileceklerdir. Bu da çocuğun iyileşmesine ve sağlıklı gelişimine önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu düşünceden hareketle hastanede yatan bebeklerin ve annelerinin gereksinimlerinin ve sorunlarının ortaya konulması amacıyla hazırlanan bu bildiride öncelikle hastanede yatan bebeklerle anneleri konusu ele alınacak, daha sonra annelerin gereksinimlerine ve sorunlarına vurgu yapılarak ailelere, eğitimcilere ve sağlık çalışanlarına öneriler sunulacaktır.

HASTANEDE YATAN BEBEK VE ANNESİ

Ebeveynler bebeklerinin hastalık tanısını öğrendiklerinde genellikle benzer tepkiler vermektedir. Verilen ilk tepki şaşkınlık olup tanıyı öğrenen ebeveynler o zamana kadar yaşamadıkları, ne kadar süre devam edeceği belirsiz olan, nedenini, gidişatını ve sonuçlarını tahmin edemedikleri bir sürecin içinde kendilerini bulmaktadır. Aileler yaşadıkları durumu inkâr etme eğilimindedir. Ebeveynler içinde buldukları durumla yüzleşmekten kaçınabilmektedirler. Bir sonraki dönemde ebeveynler kızgınlık ve içerleme yaşamaktadırlar. Bu dönemi kendini suçlama ve niçin ben?, niçin biz? şeklinde sorgulamaların yapıldığı dönem takip etmektedir. Sürecin sonunda hastalığın kabulü beklenmektedir. Bu sayede tedaviden alınan verim artmaktadır (Er, 2006). Her ailenin hastalığı kabul süreci farklı şekilde gerçekleşmektedir. Önemli olan; kabul dönemine gelene kadar ailelerin fiziksel, ruhsal, sosyal, duygusal ve ekonomik açılardan olabildiğince az zarar görmesini sağlamaktır.

Genel olarak aile içi rollere bakıldığında, çocukların bakımı ile annelerin ilgilendiği görülmektedir. Özellikle küçük yaşlarda, bebeklik döneminde, bebeğin bakımını anne üstlenmektedir. Söz konusu bebek, hasta veya engelli ise annelerin sorumlulukları artmaktadır. Bu durum annelerin, hastalık öncesinde ailede gerçekleştirdikleri rollere ek başka roller de eklemektedir (Karavak ve Çırak, 2006). Böyle bir durumda baba, yardımcı bir rol üstlenmektedir (Toka, 2012). Bebeğin hastalığının gerektirdiği

bakım yükü, ailede öncelikli olarak anneye yüklenmekte, ancak baba da bebeğin bakımında anneye yardımcı bir rol üstlenmektedir (Er, 1998).

Kadınlar, annelik, iş yaşamı ve diğer aile üyelerinin bakımını üstlenme gibi sorumluluklar altında olduklarından ruh sağlığı sorunlarına daha fazla maruz kalabilmektedirler. Depresyon vakalarında cinsiyet farklılıklarının görüldüğü, kadınların daha sık depresyon yaşadıkları bilinmektedir. Kadınların sahip olduğu bu sorumluluklar, kadının bebeği hastaneye yattığında daha da artmaktadır (Yüzer vd., 2006).

Annenin bebeği ile özdeşleştiği ve bebeği kendisinin bir parçası olarak algıladığı düşünüldüğünde, annenin ve bebeğin duygularının birbirinden etkilendiği, bebeğin olumlu, olumsuz tüm deneyimlerinin anne tarafından kendisininmiş gibi algılandığı vurgulanmaktadır (Er, 1998). Bu nedenle bebeğin hastaneye yatışı anneleri daha fazla etkilemektedir.

ANNENİN GEREKSİNİMLERİ VE SORUNLARI

Hastalık sebebiyle hastane yatışı gereken bebeğe öncelikle bakım vermekle sorumlu ebeveyni, genellikle annesi, hastane ortamında bebeğinin yanında kalarak tedavi ve bakım sürecine katılmak durumundadır (Arıkan vd., 2007). Hastane ortamında annenin bebeğiyle kalması bebeğin tedavi sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle hastanedeki sağlık çalışanları; bebeğin tedavisi kadar, annelerin gereksinimlerini ve yaşadıkları sorunların çözümünü de önemsemeleri gerekmektedir. Anneler hastane yatışı sırasında farklı gereksinimler duymaktadırlar. Bu gereksinimler bebeğin hastalığı, annenin kendi fiziksel, ruhsal sağlığı, hastanenin fiziksel şartları ve çalışanları, bazı sosyal ve ekonomik konular ile ilgili olabilmektedir.

Fiziksel Koşullara İlişkin Gereksinimler ve Sorunlar

Bir ailede çocuğun hastalığı sebebiyle hastaneye yatışı, ailenin günlük yaşam şeklinde değişikliklere sebep olmaktadır. Hastanenin alışkın olmadıkları bir ortam olması, çocuğa bakım sağlama konusunda yetersizlik hissetmeleri gibi durumlar kaygı ve korku yaşamalarına sebep olmaktadır (Toka, 2012). Bu konuda ailelerin yaşadığı olumsuz duyguları en aza indirebilmek için tedavi sürecinde hastanede çocuk ve ailenin günlük alışkanlıklarının devamı sağlanabilmeli, hastane ortamında da önceki düzen korunmaya çalışılmalıdır (Oğuzhan ve Erden, 2012).

Bebeği, yoğun bakım ünitesinde tedavi gören ebeveynlerin gereksinimlerinin ve kaygı düzeylerinin belirlendiği bir çalışmada; annelerin fiziksel ortam ve rahatlığa ilişkin tanımladıkları gereksinimleri; hastanede sürekli olarak bebeğinin yanında kalabilme, bebeğini istediği zaman ziyaret edebilme, hastanede yalnız kalabileceği bir yerin olması veya dinlenebileceği bir yerin olması, hastanede banyo yapabileceği bir yerin olması, hastanede kaliteli yemek olması, hastanede bir bekleme odası olması, bekleme odasının yakınında telefon olması şeklindedir (Çalışır vd., 2008).

Hastanede yatan çocuğu ile birlikte hastanede kalan annelerin, hastane ortamının yabancı olmasına ve alışkın olmadıkları rutinlere sahip olmasına bağlı olarak özel bir alan gereksinimi olabilmektedir. Çocuk kliniklerindeki refakatçilerin hastanede yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada sorunları olduğunu belirten refakatçilerin belirttikleri en büyük sorunun kliniğin ve kendilerinin temizliğiyle ve dinlenme ile ilgili sorunlar olduğu saptanmıştır. Araştırmada ebeveynlerin

beklentilerinin çoğunlukla güler yüz, hoşgörü, ilginin yanı sıra dinlenme odası düzenlenmesi ve kliniğin daha temiz olması olarak belirtilmiştir (Arkan vd., 2007).

Ziyaret saatlerinin kısıtlı olmasına bağlı olarak aile üyeleri ile istenen zamanlarda görüşebilmek gereksinimi meydana gelmektedir. Çok sık ve uzun süre hastane tedavisi gören çocukların ailelerinde bu gereksinim daha belirgin hale gelmektedir. Aileler, kendilerini ailesel ilişkilerine devam edemedikleri bir ortamda bulmaktadırlar (Erdim vd., 2006).

Bebeği yoğun bakım ünitesinde tedavi gören annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; ebeveynlerin en yüksek puan ortalamasının yakınlık gereksinimi alt boyutundan alındığı bulunmuştur. Annelerin yakınlık gereksinimi duymaları; doğum sonunda duygusal açıdan hassas oldukları bir dönemde olmaları, çoğunlukla bebeğiyle birlikte kalamamaları ve bu durumdan dolayı yalnızlık hissetmeleri ile ilgili olabilmektedir (Küçüköğlü vd., 2015).

Bebeğin Hastalığına İlişkin Gereksinimler ve Sorunlar

Hastalık ya da farklı bir gelişimsel durum sebebiyle risk altındaki bebeğe sahip olan tüm ebeveynlerin en önemli ortak gereksinimlerinden biri bilgi gereksinimidir. Ebeveynler bebeklerinin hastalığının kalıcı olup olmadığı, hastalığın seyri, görülme sıklığı, nedenleri, tedavisi, sağlık kontrolleri gibi konularda doğru ve açık bir şekilde bilgi edinmek istemektedir. Aynı şekilde gelişimsel sorunlara yol açan hastalığı olan bebeğe sahip ebeveynler de, bebeklerinin gelişimi, bazı becerileri bebeğine nasıl öğreteceği, bebeğinin davranışlarını nasıl kontrol edeceği hakkında bilgi almak istemektedirler (Çakmak, 2015).

Çocuğunun hastalığı hakkında bilgi sahibi olmak, ebeveynlerin bakım yükünü etkilemektedir. Kronik hastalığı olan çocukların ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin bakım hakkında bilgi sahibi olmayanların, kısmen bilgi sahibi olanlara ve bilgi sahibi olanlara göre bakım yükü puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Alahan vd., 2015).

Hastanede sağlık çalışanları tarafından aileye sağlanan bilgi, ailelerdeki çaresizlik duygusunu azaltırken, durum üzerinde kontrol sağlama duygusu hissetmelerini sağlamaktadır. Aileler yeterli şekilde bilgilendirilmediklerinde ise kaygı, çaresizlik, belirsizlik ve kontrol sağlayamama duygularını yaşayabilmektedir (Erdim vd., 2006).

Bebeği yoğun bakım ünitesinde tedavi gören ebeveynlerin gereksinimleri ve kaygı düzeylerini belirlemek için yapılan bir çalışmada annelerin istediklerinde bebeklerine bakan hemşire ve doktor ile konuşmaya ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Çalışır vd., 2008). Anneler, bebeklerinin hastalığı hakkında verilen bilgilerin sade bir dil ile anlatılmasına ve doğru olmasına gereksinim duymaktadırlar. Ailelerin kaygıyla baş etmelerinde doğru bilgilendirmenin önemli rolü olduğu bilinmektedir.

Hasta çocuğun sürekli bakım gerektiren bir hastalığı varsa bakımı ile ilgili annelerin destek gereksinimi meydana gelmektedir. Uzun süreli gözlem gerektiren, kişide sürekli ve kalıcı yetersizlikler bırakan, kontrol ve bakım gerektiren kronik hastalıklar, hasta bireyin kendisine ve ailesine ek bir yük getirmektedir (Erdem vd., 2013). Kronik hastalığı olan çocuğa sahip ebeveynlerin bakım verme yükünün çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelendiği bir çalışmada; bakım verme süresi arttıkça bakım verme yükünün arttığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada en yüksek bakım yükü puanının epilepsi hastası çocuğu olan ebeveynlerin olduğu tespit edilmiştir (Alahan vd., 2015). Bakım verilen çocuğun

hastalığının tanısına bağlı olarak ebeveynin bakım yükü de farklılaşmaktadır. Bu duruma hastalığın belirtileri, tedavi yöntemi, seyri, hastanın günlük aktivitelerini kısıtlaması ve hastalığın uzun dönem etkisi neden olmaktadır.

Aile İçi Rollere İlişkin Gereksinimler ve Sorunlar

Çocuğu hasta olan ailelerin işleyişlerinde, hastalık durumunun olumsuz etkiler meydana getirdiği bilinmektedir. Ailelerin işlevselliği ve aile içindeki rollere bağlı uyum, hastalık durumundan etkilenmektedir (Er, 2006). Ailenin çocuğun hastalığından önceki yaşantısında değişiklikler meydana gelebilmekte, hastalık sürecinde maddi giderlerin artması, tedavi sürecinde meydana gelen gerginlik gibi sebeplerle hastalıktan hasta olan çocuk ile birlikte çocuğun anne ve babası, kardeşleri ve yakın çevresi de olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Alahan vd., 2015). Ebeveynlerin aile yaşamında ve ilişkilerinde meydana gelen değişikliklerden ailesel stresörler meydana gelmektedir (Şahin ve Oskay, 2008).

Hastaneye yatış sürecinde çocuğun bakımına ailenin katılımı, hem tedavinin işlevselliği hem de ailenin ebeveynlik rolünü yerine getirme yetisi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bebekleri yenidoğan yoğun bakım ünitesinde yatmakta olan annelerin bebeğin bakımına katılmalarının ailelerin kaygı düzeyleri ve bakım sırasında yaşanan sorunları çözme becerileri ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada; bebeğinin bakımına aktif bir şekilde katılan annelerin durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerinin azaldığı, bebeğinin bakımı ile ilgili sorun çözme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bakım becerilerinde başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Çakmak, 2015). Bebekleri yenidoğan yoğun bakım ünitesinde yatmakta olan yenidoğan ailelerinin karşılaştıkları sorunların belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada da aileler en çok çocuğunun yoğun bakım ünitesinde bakımına katılmadıklarını ifade etmişlerdir (Konukbay ve Arslan, 2011).

Aile içinde çocuğun hastalığı ve olumsuz etkileri ile ilgili yapılan duygusal paylaşımlar oldukça önemlidir. Çocuğunun kronik hastalığı olan annelerin hissettiği duyguları konu alan bir çalışmada annelerin bazıları, çocuklarının hastalıkları sırasında yaşadıkları duyguların ve ihtiyaçlarının, eşinin ve çocuklarının paylaştığını ve bu süreçte birbirlerine duygusal destek olduklarını ifade etmişlerdir (Karakavak ve Çırak, 2006).

Hasta çocuğu olan anneler, hastalık sebebiyle eşleriyle ilişkilerinde problem yaşadıklarını, çocuklarının hastalığı sırasında eşinin gereken sorumluluğu almadığını, çocuğunun bakımını yalnız üstlendiğini ve bunlardan dolayı eşine karşı kızgınlık ve öfke duyduğunu belirtmişlerdir (Karakavak ve Çırak, 2006).

Ebeveynler vakitlerini kendileri, hasta olan çocuk ve ailedeki diğer bireyler arasında dengeli olarak dağıtmalıdır. Ebeveynler, hasta olan çocuk ile çok zaman geçirdiğinde ve ailedeki diğer bireylerin annenin kendisi dâhil olmak üzere, ihtiyaçlarını göz ardı ettiklerinde; evlilik ilişkileri, bu durumdan en çok etkilenmekte olan ilişki olmaktadır, bu durum ebeveyn ile diğer çocuklar arasında yaşanan ilişkileri de etkilemektedir (Erdim vd., 2006). Annelerin, çocuklarının hastaneye yatma durumlarının tekrarlanmasıyla, diğer çocuklarına olan ilgileri azalabilmekte, çocuklarının hastalığına karşı duydukları üzüntü ve endişelerini, ailenin diğer üyelerine yansıtılabilmektedir (Karakavak ve Çırak, 2006).

Hasta çocuğun kardeşleri hastalığın tedavi sürecinde ebeveynleri tarafından duygusal olarak ihmal edilebilmektedir. Aile üyelerinin ilgisi hasta olan çocuğa yöneldiğinden sağlıklı yerinde olan çocuğun ihtiyaçları göz ardı edilebilmektedir. Anne babanın sağlıklı çocuklarını, hasta çocuğun yaşadığı hastalık ve bu hastalığın tedavisi hakkında bilgilendirmesi, sağlıklı çocukların hastalık sürecine karşı uyumunu olumlu bir şekilde etkilemektedir (Er, 1998). Süreçle ilgili bilgilendirilmediklerinde ebeveynler kadar hasta çocuğun kardeşleri de belirsizlik yaşamaktadırlar.

Psikolojik Gereksinimler ve Sorunlar

Hastanede hasta çocuk ile birlikte olmak annenin stres, suçluluk, korku, küskünlük, öfke ve depresyon gibi birbirinden farklı hisler yaşamasına sebep olabilmektedir (Erdim vd., 2006). Hasta veya gelişimsel yetersizliği bulunan bir bebeğe sahip olan aileler için sevgi, hoşgörü, kabul görme, anlayış, değer verilme ve korunma en temel duygusal gereksinimlerdenidir (Çakmak, 2015).

Genellikle ailelerin maddi olarak geçimini babalar sağlarken, anneler hasta çocukları ile evde ya da hastanede kalmaktadır. Bu da annelerin hobileri ile uğraşamamalarına, arkadaş ilişkilerinin sınırlandırılmasına ve tüm gün çocukların bakımını üstlenmeye mecbur kalmasına neden olmaktadır. Babaların gün içinde iş ortamında bulunması, evden farklı olarak uğraşabilecekleri hobiler edinmesi kaygı düzeylerinin azalmasına destek olmaktadır. Annelere bakıldığında özellikle kronik hastalığa sahip çocukla uğraştıklarında tükenmişlik, yetersizlik gibi duygular ile daha sık karşılaşmakta dolayısıyla depresyon yaşayabilmekte ve kaygı seviyeleri artmaktadır (Toros vd., 2002).

Annelerin hastane yatışı sürecinde yalnız kendi duyguları ile değil, çocuklarının duyguları ile baş etmede de sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Bundan dolayı anne-babalar kendi duygularını yönetmeli ve çocuklarına duygularını yönetmeyi öğretmede destek olmalıdır (Erdim vd., 2006).

Anne-babalar, bebeklerinin yaşadığı hastalık, hastalığın getirebileceği olumsuz sonuçlar ve özellikle kaybetmeye karşı anksiyete yaşayabilmektedirler. Anneler için bebeklerinin kalıcı sağlık problemlerinin olması anksiyete düzeyini arttırmaktadır (Uludağ ve Ünlüoğlu, 2012). Bebekleri kronik hasta olan aileler çocuklarının iyileşmesi konusunda bilinmezlik hisseder. Bu aileler hastalık ile bilgilendirilmenin yanı sıra psikolojik açıdan desteğe gereksinim duymaktadır. Çocuğunda kronik hastalık olan annelerin, akut hastalık olan annelere göre daha ciddi düzeyde depresyon yaşadıkları saptanmıştır. Annelerin yaşadığı depresyon düzeyi arttıkça da sosyal destek alma ihtiyacı artmaktadır (Yüzer vd., 2006).

Anneler, çocuklarının hastalığı nedeniyle suçluluk duyguları yaşayabilmekte ve zaman zaman çevrelerindeki diğer kişiler tarafından da suçlanabilmektedirler. Suçluluk duyguları nedeniyle de çocuklarına normalden fazla korumacı yaklaştıkları ve aşırı derecede koruyup kollayarak çocuklarını birçok açıdan kısıtladıklarından söz edilmektedir (Oğuzhan ve Erden, 2012).

Hasta çocuğa hastanede uygulanan tedavinin işlevselliğinde, hastalığın anne baba tarafından kabul edilmesi önem taşımaktadır. Bu kabul süreci aileye sunulan psikolojik destek aracılığıyla sağlanabilir. Kabul sağlandığında, aile ve çocuk tedavi sorumluluğunu üstlenerek hastalıkla ve duygularıyla daha kolay baş edebilirler (Oğuzhan ve Erden, 2012).

Ebeveynlerin hastalık sürecinde stresle başa çıkmak için sosyal destek aldıkları, dua etme, sohbet etme (dert dökme), ağlama, içe kapanma, akılcılaştırma davranışları bildirilmiştir. Yeterince tıbbi destek

aldığına inanma ve sağlık hizmeti sunanların desteğini alma da ebeveynleri rahatlatan durumlar arasında sayılmıştır (Şahin ve Oskay, 2008).

Sosyal Gereksinimler ve Sorunlar

Hastanede yatan çocuğu olan ailelerin içinde bulunduğu duruma uyumunu kolaylaştırıcı etkenlerin başında sosyal destek gelmektedir. Ailelerin aldığı sosyal destek, ailenin oluşabilecek çeşitli problemlerinin üstesinden gelmesinde büyük önem taşımaktadır (Er, 1998).

Ebeveynlerin hastanede en çok hemşirelerden, daha sonra doktorlar ve oda arkadaşlarından destek aldığı belirlenmiştir (Şahin ve Oskay, 2008). Kronik hastalığı olan çocuğa sahip annelerin hissettiği duyguları konu alan bir çalışmada, annelerin geneli, eşleri, çocukları ve yakın çevrelerinden, hastalığa karşı hislerinin paylaşılmasına yönelik destek almaktadır (Karakavak ve Çırak, 2006).

Ebeveynlerin evde bakım konusunda aile büyüklerinin desteğine güvendiği belirlenmiştir (Şahin ve Oskay, 2008). Akut hastalığa sahip çocukların ebeveynlerinin sorunları ve etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmada da evde bakım konusunda ebeveynlere yardımcı olunmasının ailelerin hastalıktan olumsuz etkilenmelerini azalttığı görülmüştür. Hastanede geçirilen zaman içerisinde evde sorumluluklarını yapan bir kişi olan ailelerin sosyal ve ekonomik açıdan yardımcı kişi olmayan ebeveynlere göre daha az sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Toka, 2012).

Ailelerin kendileriyle aynı veya benzer problemi yaşayan ailelerle görüşme, konuşma, onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanma gibi gereksinimleri vardır (Çakmak, 2015). Çocuğu hastanede yatan ebeveynlerin aynı durumda olan diğer ebeveynlerle ilişki kurmaları, onlara destek olmaktadır. Aileler ortak duygu ve düşüncelerini paylaşacak, ortak sorunlara birlikte çözümler bulacak, geçmiş deneyimlerini paylaşarak duygusal rahatlama yoluna gidecek, başarılı başa çıkma yöntemlerini paylaşacak ve dolayısı ile sosyal soyutlanma da en aza inmiş olacaktır (Er, 2006).

Çocuğunun hastaneye yatışından annelerinin etkilenme durumlarının araştırılmasını konu alan çalışmada; annelerin, çocuğun hastalığı ile baş etmede aldıkları sosyal yardım düzeyi yüksek bulunmuştur. Sosyal yardım kaynağının ise yakın çevre ve aileler olduğu ifade edilmiştir. Akrabalardan ve aileden alınan sosyal yardımın yüksek olmasının toplumumuzun kültürel yapısıyla ilgili olduğu ve annenin çocuğunun hastaneye yatmasından kaynaklı olumsuzlukları azaltan bir etmen olabileceği düşünülmüştür (Erdim vd., 2006).

Bireylerin sosyal destek alma ihtiyacı ve bu desteğe ulaşmaları çeşitli etkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Anne babaların öğrenim seviyelerinin, sosyal yardım almalarını etkilediği görülmüştür. Anne babaların öğrenim seviyeleri arttığında sosyal yardım alma durumlarının da arttığı saptanmıştır. Öğrenim seviyesinin düşük olmasını bireylerin karşılaştığı sorunlarla baş etme becerilerinin yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Eşi çalışan annelerin çalışmayanlara göre daha fazla sosyal yardım aldıkları saptanmıştır. Bu durumun, çalışan eşlerin eğitim ve ekonomik düzeylerine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Çalışan eşlerin yer aldıkları sosyal ortam gereği destek sistemlerine ulaşmaları kolaylaşmış olabilmektedir (Yüzer vd., 2006).

Ekonomik Gereksinimler ve Sorunlar

Çocuğun hastalığından dolayı artan sorumluluklar, aile üyelerinin iş düzenlerinin bozulmasına sebep olmaktadır (Gültekin ve Baran, 2005). Çocuğun hastalığı ve hastaneye yatışı, ebeveynlerin çalışma gücünü ve ailenin ekonomik durumunu etkilemektedir (Er, 2006).

Çocuklarının hastaneye yatışından annelerin etkilenme durumlarının araştırılmasına yönelik yapılan çalışmada; annelerin büyük çoğunluğunun ekonomik güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmüştür. Yaşanan ekonomik sorunların ailelerin diğer sorunlarla baş etmelerini güçleştiren önemli bir faktör olduğunu düşündürmüştür (Erdim vd., 2006). Çocuklarının tıbbi tedavi masrafları, bakım, beslenme, ulaşım, özel eğitim ve fizyoterapi gibi özel gereksinimleri ailelerin ekonomik yönden güçlükler ile karşılaşmasına sebep olmaktadır (Gültekin ve Baran, 2005). Özellikle sosyal güvencesi olmayan aileleri ekonomik problemler, daha olumsuz etkilemektedir.

Bebeği hastanede yatan aileler için gerekli olan tıbbi ve maddi desteğin bir kısmı devlet tarafından karşılanmaktadır. Ancak hastaneye yatış süreci kısa olabileceği gibi haftalarca hatta aylarca sürebilmektedir (Çakmak, 2015). Bu uzun yatışın sonucunda ailenin ulaşım ve konaklama gibi ihtiyaçları, aileyi maddi açıdan olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Ekonomik açıdan yaşanan sıkıntılar ailenin bakım verme yükünü de artırmaktadır. Kronik hastalığı olan çocuğa sahip ebeveynlerin bakım verme yükünün incelendiği çalışmada; ekonomik durumu kötü düzeyde olanların bakım yükü puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Alahan vd., 2015).

Çocuğu hastanede yatmakta olan ailelerin ekonomik durumu, rahatlık düzeylerini de etkilemektedir. Yenidoğan yoğun bakım ünitelerinde tedavi gören bebeklerin ailelerinin rahatlık düzeyini konu alan çalışmada; gelir durumlarını yeterli şekilde değerlendiren ailelerin rahatlık düzeyinin, gelir durumunun yetersiz şekilde değerlendiren ailelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda kendini ekonomik açıdan yeterli düzeyde hisseden ailelerin, ihtiyaçlarını karşılayabildikleri ve kendilerini rahatlık hissettikleri söylenebilmektedir (Çırlak ve Erdemir, 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatüre bakıldığında aileler, hasta çocuklarının hastane yatışı sırasında birçok alanda farklı gereksinimler duymakta, bu gereksinimleri karşılanmadığında sorunlar yaşamaktadır. Yaşanan sorunlar, aileyi hatta ailenin yakın çevresindeki diğer bireyleri etkiliyor olsa da bu durum en fazla hasta çocuğun yanında refakatçi olarak kalan anneleri olumsuz yönde etkilemektedir. Hasta olan çocuğun yaşı ve gelişim düzeyi gereği daha fazla bakıma ihtiyaç duyması, kendini ifade edemiyor olması anneler için daha zorlayıcı olabilmektedir. Hastane ortamının anneler için yabancı olması, tedavi sürecinde yapılan işlemlerin bilinmiyor olması ya da bebeğe ağrı verici işlemler olması, kullanılan cihazların korkutucu olması annelerin sürece uyumunu zorlaştırmaktadır. Hastane içerisinde dinlenme ortamının yetersiz kalması, kişisel bakım, temizlik, yemek gibi olanakların sınırlı olması da anneler için sorun oluşturabilmektedir. Annelerin, bebekleriyle hastane yatışı sırasında birlikte kalmaları, hem bebek hem de anne için gereklidir. Ancak yoğun bakım gibi bebeğin annesinden ayrı kalmasını gerektiren durumlarda annenin bebeğini sık sık ziyaret etmesi anne bebek bağlanması açısından sağlanmalıdır. Hastane içinde anneler için dinlenebilecekleri, temizlik ve bakım gibi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri

kendilerine ait bir ortam sağlanmalıdır. Annelerin fiziksel açıdan rahatlığı, tedavi sürecine uyumunu da kolaylaştıracaktır.

Aileler için çocuklarının hastalık sürecinin belirsiz bir şekilde ilerliyor olması yıpratıcı bir süreçtir. Çocuğun iyileşip iyileşemeyeceği, hastalıktan dolayı kalıcı bir engeli olup olmayacağı en çok merak edilen konulardır. Bunun yanı sıra aileler, hastanede kaç gün kalacaklarını, tedavi amacıyla uygulanan işlemlerin neler olacağını bilmek isterler. Bu bilinmezlik hissi ailelerin yoğun stres altında olmasına sebep olmaktadır. Bunu ortadan kaldırmak için sağlık çalışanlarının aileleri açık ve net bir şekilde bilgilendirmeleri gerekmektedir. Gerekliğinde çocuğunun doktoru ya da diğer ilgili sağlık çalışanlarıyla görüşebilmek, anneleri oldukça rahatlatmaktadır. Aileler bilgilendirilmediklerinde olumsuz inanç ve tutumlar geliştirebilmektedirler. Ailenin bu olumsuz tutumu hasta bebeğin de tedaviye uyumunu etkilemektedir.

Sağlık çalışanları, hastayı değerlendirirken tek başına değil, ailesi ile birlikte ve yalnızca tıbbi açıdan değil, psikolojik ve sosyal açılarından da değerlendirmelidir. Özellikle bebeklik döneminde bebeğin hastaneye yatması ailenin tüm üyelerini etkilemektedir. Bakım ve tedavinin işlevselliği açısından ailenin katılımı oldukça önemlidir. Sağlık çalışanları da bunun önemini bilerek, ailenin katılımını ve desteğini sağlayarak tedavi süreci daha verimli hale getirebilir. Ailenin bilgilendirilmesi, desteklenmesi ve tedavi sürecine katkıda bulunmasını sağlayacak sağlık çalışanlarının hastane servislerinde görev alması gerekmektedir.

Hastanede bebeği yatan annelerin psikolojik açıdan da olumsuz yönde etkilenebileceği bilinmektedir. Literatürde annelerin sıklıkla kaygı, stres ve depresyon yaşadıkları belirtilmiştir. Bazı kaynaklarda annelerin psikolojik durumlarından bebeklerinin de etkilendiği ifade edilmiştir. Bu nedenle hastane yatışı sırasında ve gerekiyorsa daha sonra da annelerin psikolojik destek alması önerilmektedir. Bu açıdan hastanedeki bölümlerin birbirleriyle koordineli bir şekilde çalışması, gerektiğinde diğer aile üyelerinin de destek almak üzere yönlendirilmesi gerekmektedir. Ailede hasta olan çocuğun kardeşleri varsa, onlar da kardeşlerinin durumu hakkında bilgilendirilmeli, anne/babanın ilgisi çocukları üzerinde dengelenmeye çalışılmalıdır.

Ebeveynlerin ruh sağlığı açısından sosyal destek almaları da oldukça önemlidir. Resmi olmayan sosyal destek genellikle eşlerden, yakın akrabalarından ve arkadaşlardan sağlanmaktadır. Bu nedenle eşlerin birbirleriyle paylaşımında bulunması önem taşımaktadır. Hastanenin ziyaret şartları gereğince aile birliği sağlanamamaktadır. Desteğe en fazla ihtiyaç duydukları hastalık döneminde, annelerin eşleriyle paylaşımında bulunabilecekleri zaman kısıtlıdır. Bu nedenle ziyaret saatlerinin, aile birliği de göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Anneler hastane ortamında, diğer ebeveynlerle paylaşımında bulunmayı da rahatlatıcı bulmaktadır. Benzer durum içerisindeki annelerle çocuklarının hastalıkları, hastane yaşantıları hakkında bilgi alış verişini yapmak, dertleşmek amacıyla bir araya gelmeleri sağlanmalıdır.

Son olarak, ailelerin tedavi sürecinde stres düzeyini artıran bir etken de maddi açıdan zorluk yaşamalarıdır. Tedavi masrafları, hastaneye ulaşım masrafları, iş düzeninde meydana gelen değişikliğe

bağlı olarak yaşanan zorluklar aileyi maddi açıdan olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aileler bu anlamda da olabildiğince desteklenmeli, ulaşım ve konaklama imkanları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

1. ALAHAN N, AYLAZ R, YETİŞ G (2015). Kronik hastalığı olan çocuğa sahip ebeveynlerin bakım verme yükü. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, **4**, 1-5.
2. ARIKAN D, GÜDÜCÜ TÜFEKÇİ F, TAŞTEKİN A (2007). Çocuk kliniklerindeki refakatçilerin hastanede yaşadıkları sorunlar, beklentileri ve problem çözme düzeyleri ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **10**, 49-57.
3. ÇAKMAK E (2015). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde bebeği yatan annelerin bakıma katılmalarının kaygı düzeyleri ve bakım sorunlarını çözme becerileri ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
4. ÇALIŞIR H, ŞEKER S, GÜLER F, TAŞÇIOĞLU G, TÜRKMEN M (2008). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde bebeği yatan ebeveynlerin gereksinimleri ve kaygı düzeyleri. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **12**, 31-44.
5. ÇIRLAK A, ERDEMİR F (2013). Yenidoğan yoğun bakım ünitelerinde yatan bebeklerin ebeveynlerinin rahatlık düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **16**, 73-81.
6. ER DM (1998). Hastanede yatan çocuklar ve ailelerinin kaygı düzeyini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
7. ER DM (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, **49**, 155-168.
8. ERDEM E, KORKMAZ Z, TOSUN Ö, AVCI Ö, USLU N, BAYAT M (2013). Kronik hastalığı olan çocukların annelerinin bakım yükü. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, **22**, 150-157.
9. ERDİM L, BOZKURT G, İNAL S (2006). Annelerin çocuklarının hastaneye yatışından etkilenme durumlarının araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **9**, 36-43.
10. GÜLTEKİN G, BARAN G (2005). Hastalık ve çocuk. *Aile ve Toplum Dergisi*, **2 (8)**, 61-68.
11. KARAKAVAK G, ÇIRAK Y (2006). Kronik hastalıklı çocuğu olan annelerin yaşadığı duygular, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, **12**, 95-112
12. KONUKBAY D, ARSLAN F (2011). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde yatan yenidoğan ailelerinin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **14**, 16-22.
13. KÜÇÜKOĞLU S, AYTEKİN A, GÜLHAS NF (2015). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde bebeği yatan annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi*, **12**, 182-188.
14. OĞUZHAN M, ERDEN G (2012). Kronik ve ölümcül hastalığı olan çocuklarda ve ailelerinde ortaya çıkan sorunlar ve psikososyal müdahalenin önemi. *New/Yeni Symposium Journal*, **50**, 167-179.
15. TOROS F, TOT Ş, DÜZOVALI Ö (2002). Kronik hastalığı olan çocuklar, anne ve babalarındaki depresyon ve anksiyete düzeyleri. *Klinik Psikiyatri*, **5**, 240-247.

16. ULUDAĞ A, ÜNLÜOĞLU İ (2012). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde izlenen bebeklerin annelerinde stres oluşturan faktörler; stresle başa çıkmada birinci basamağın rolünün belirlenmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, **4**, 19-26.
17. YÜZER S, YİĞİT R, TAŞDELEN B (2006). Çocuğu hastanede yatan annelerin aldığı sosyal destek ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **9**, 54-62.

23 Ekim 2018

Oturum I

Oturum Başkanı: Prof.Dr. Nilgün Sarp

Saat

14:45-15:45

Yer

503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

BİR ÜNİVERSİTE HASTANESİ ACİL POLİKLİNİĞİNE TRAVMA NEDENİYLE BAŞVURAN ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK PATERNİ

Cihad DÜNDAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, 55139 Samsun, Türkiye

Amaç

Acil servise başvuran pediatrik yaş grubu travma olgularının demografik özelliklerini belirleyerek etkin bir acil sağlık sistemi oluşturulmasında veri kaynağı sağlamak.

Yöntem

Çalışmamızda 1 Ocak-31 Aralık 2017 tarihleri arasında travma nedeniyle OMÜ Tıp Fakültesi acil polikliniğine başvuran 18 yaş altı 4641 bebek ve çocuğun demografik özellikleri, hastane elektronik kayıtları kullanılarak retrospektif olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Olguların 3658'i (%78,8) burkulma, düşme, keskin cisimle temas ve çeşitli fiziksel travma nedeniyle getirilmişken, 5 (%0,1) iş kazası, 214 (%4,6) trafik kazası ve 764 (%16,5) adli olgu mevcuttu. Erkek cinsiyette travmaya maruziyetin (%60,3) kızlardan iki kat yüksek olduğu, 10-17 yaş grubunun toplam olguların neredeyse yarısını oluşturduğu (%42,7%), bebeklerin ise travma grubunun sadece %4,2'sini oluşturduğu görüldü. Olguların %86,1'i Samsun ilinde ikamet etmekte iken, diğer olgular en sık İstanbul ve Ordu illerinden olmak üzere toplam 65 farklı ilden gelmişti. Olguların gün içindeki dağılımına bakıldığında en yoğun başvurunun 19-21 saatleri arasında (%22,1), en düşük başvurunun da 01-07 saatleri arasında (%6,5) yapıldığı saptandı. Yıl içerisindeki dağılımda Temmuz ve Ağustos aylarında acil başvuruların yoğunlaştığı (%12), Ocak ve Şubat aylarında ise minimuma indiği (%4,8) görüldü. Olguların en sık %15,4 oranında Pazartesi günleri, en az ise %13,3 sıklıkla Pazar günleri başvurdıkları saptandı.

Sonuç

İl merkezindeki toplam 10 hastaneden birine sadece travma nedeniyle yapılan başvuru sayısı görece yüksek bulunmuştur. Çoğunluğu erkek çocuklar ve on yaş üzeri olguların oluşturduğu saptanan travma olgularında morbiditeyi azaltmak amacıyla çocuklar için daha güvenli çevreler oluşturulması gerektiği düşünülmüştür.

Anahtar kelimeler: Pediatrik acil, travma, başvuru sıklığı, triyaj, demografi.

DEMOGRAPHIC PATTERN OF CHILDREN WITH TRAUMA WHO VISITED EMERGENCY ROOM OF A UNIVERSITY HOSPITAL

Cihad DÜNDAR

Department of Public Health, Faculty of Medicine,
Ondokuz Mayıs University, 55139 Atakum, Samsun, Türkiye

Aim

Providing a data source for establishing an effective emergency health system by determining the demographic characteristics of trauma cases of pediatric age group who are admitted to emergency services.

Method

In our study, the demographic characteristics of 4641 infants and children under 18 years old who applied to emergency room of OMU Medical Faculty due to trauma between January 1 and December 31, 2017 were evaluated retrospectively using the hospital's electronic records.

Findings

There were 5 (0.1%) work accidents, 214 (4.6%) traffic accidents and 764 (16.5%) forensic cases while 3658 (78.8%) of the cases were caused by buckling, falling, contact with sharp body and various physical trauma. It was observed that the exposure to trauma in males (60.3%) was twice as high as in females, the 10-17 age group constituted almost half of the total cases (42.7%), and the infants constituted only 4.2% of the trauma group. In the study group, 98.8% of the children were Turkish, 1.2% were foreign nationals most of them Iraqi. When the distribution of the cases within the day is examined, it is determined that the most intensive application was made between 19-21 hours (22.1%) and the lowest application was between 01-07 hours (6.5%). The distribution throughout the year showed that the emergency room visits were concentrated (12%) in July and August, and decreased to 4.8% in January and February. It was determined that the cases most frequently apply on Mondays (15.4%) and at least on Sundays (13.3%).

Conclusion

The number of emergency room visit to one of the total 10 hospitals in the province center that because of trauma only was considered to be relatively high. It has been thought that safer environments should be established for children in order to reduce trauma morbidity.

Keywords: Pediatric emergency, trauma, frequency of visit, triage, demography.

GİRİŞ

Yaralanma; vücudun fizyolojik tolerans düzeyinin üzerinde enerjiye (mekanik, kimyasal, elektriksel, ısı vs.) maruz kalması sonucu organik düzeyde hasar oluşması olarak tanımlanmaktadır (Ceylan et al., 2002). Dünya üzerinde her gün binlerce kişinin travmalar nedeniyle hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir. Hayatının kaybedenlerden yüzlerce kat fazlası her gün yaralanmalar geçirmekte ve

bunlardan pek çoğu sekel bırakmaktadır (St-Louis et al., 2017). Çocukluk çağı travmaları konusunda Türkiye'de sınırlı istatistik veri olmakla birlikte 2016 yılında çocuklarda sadece trafik kazalarına bağlı 864 ölüm ve 55198 yaralanma olduğu kayıtlara geçmiştir (Ongun & Dursun, 2018).

Travmalı hastaların başvurularının neredeyse tamamının acil servislere yapıldığı ve 15 yaşın altındaki çocuklar için tüm acil servis ziyaretlerinin yaklaşık üçte birini travmaların oluşturduğu belirtilmektedir (Anıl et al., 2017). Çocukların yaş dağılımlarına göre yaralanma mekanizmaları ve yaralanma bölgeleri de farklılık gösterdiğinden, yaş dağılımlarının özelliklerinin bilinmesinin, hasta yaklaşımında hekime kolaylık sağlayacağı ifade edilmektedir (Korkmaz, Erkol, & Kahramansoy, 2014).

Ülkeler kendi sosyoekonomik, sosyokültürel yapılarına uygun koruma programları geliştirilmesi amacıyla kazaların tiplerini ve nedenlerini belirleyici çalışmalar yapmaktadır ancak ülkemizde bu kazalarla ilgili yeterli sörveyans sistemi bulunmamaktadır (Karatepe & Nalan, 2013). Bu çalışmanın amacı acil servise başvuran pediyatrik yaş grubu travma olgularının demografik özelliklerini belirleyerek etkin bir acil sağlık sistemi oluşturulmasında veri kaynağı sağlamaktır.

YÖNTEM

Tanımlayıcı tipteki bu çalışmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ) Tıp Fakültesi Acil polikliniğine 1 Ocak-31 Aralık 2017 tarihleri arasında travma nedeniyle başvuran bebekler ile 18 yaş altı çocuk ve ergenler oluşturmuştur. Hastane kaydı tabanlı bu retrospektif çalışmada herhangi bir örneklem seçimi yapılmayıp onsekiz yaş altı tüm travmalı hasta başvuru kayıtları çalışmaya dâhil edilmiştir. Hastalara ait demografik özellikler ve başvuru nedenlerine ait veriler hastane elektronik kayıtları kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın etik onayı OMÜ Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler kodlandıktan sonra SPSS (Version 22 for Windows, SPSS Inc, Chicago, IL, USA) paket programında bilgisayara aktarılmış ve analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler değerlendirilirken sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma; frekans veriler ise sayı ve yüzde(%) ile ifade edilmiştir. Yaş gruplarının cinsiyet dağılımlarının karşılaştırılmasında Pearson ki kare testi kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

OMÜ Tıp Fakültesi Acil polikliniğine 1 Ocak-31 Aralık 2017 tarihleri arasında travma nedeniyle başvuran 18 yaş altı bebek ve çocukların sayısının 4641 olduğu belirlendi. Tüm bebek ve çocukların yaş ortalaması $8,7\pm 5,4$ yıl idi ve % 60,3'ü erkekti. Samsun ilinde ikamet edenlerin sıklığı %86,1'di. İl dışı olan 645 kişi ise sırasıyla en sık İstanbul (%21,9), Ordu (%12,7) ve Amasya (7,6) ilinde ikamet ettiğini belirtmekteydi. Kendi imkânlarıyla getirilenlerin sıklığı %91,9 iken %7,7'si kara ambulansı ile %0,3'ü ise hava ambulansı ile acile getirilmişti.

Yaş grupları açısından değerlendirildiğinde, en sık 10-17 yaş (%42,7) grubunda başvuru yapılmışken bebeklik yaş grubunda bu sıklık %4,2 oranındaydı. Yaş gruplarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasında 0-4 yaş grubunda kız çocuklarında daha yüksek travma maruziyeti varken, diğer

yaş gruplarında erkek çocuklarında bu oran daha yüksek ve fark istatistiksel düzeyde anlamlıydı ($p<0,05$).

Tablo 1. Travma nedeniyle başvuran çocukların yaş gruplarının cinsiyetlerine göre dağılımları*

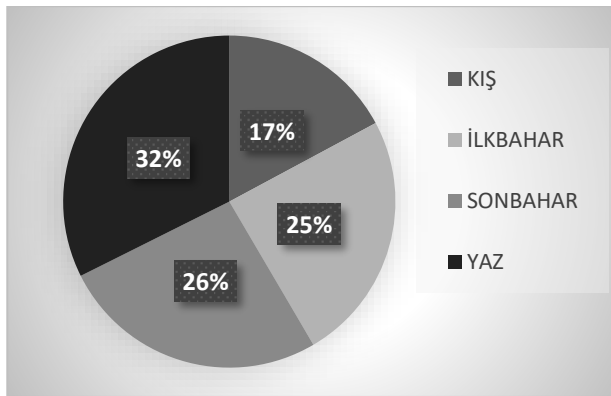
	Yaş Grupları				Toplam
	0	1-4	5-9	10-17	
Cinsiyet	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Erkek	107 (3,8)	715 (25,2)	728 (25,6)	1289 (45,4)	2839 (100,0)
Kız	88 (4,9)	597 (33,1)	423 (23,5)	694 (38,5)	1802 (100,0)
Toplam	195 (4,2)	1312 (28,3)	1151 (24,8)	1983 (42,7)	4641 (100,0)

*Pearson ki kare değeri:42,2 $p<0,001$

Başvuru nedenleri değerlendirildiğinde olgulardan 3658'inin (%78,8) burkulma, düşme, keskin cisimle temas ve çeşitli fiziksel travmalar nedeniyle acile başvurdıkları belirlendi. Kayıtlarda ayrıca 5 (%0,1) iş kazası, 214 (%4,6) trafik kazası ve 764 (%16,5) diğer türde adli olgular mevcuttu.

Acile yapılan travma başvuruları zaman açısından incelendiğinde akşam (16:01-24:00) saatlerinde başvuru sıklığının %56,0 olduğu belirlendi. Travma kaynaklı acil başvuruların en yoğun olarak 19:00-21:00 saatleri arasında (%22,1), en düşük başvurunun da 01:00-07:00 saatleri arasında (%6,5) yapıldığı saptandı.

Mevsimplere göre ise en sık başvurunun yaz (%32,4) ve sonbahar (%26,1) mevsiminde olduğu belirlendi. Aylara göre değerlendirildiğinde ise Temmuz ve Ağustos aylarında acil başvuruların yoğunlaştığı (%12,0); Ocak ve Şubat aylarında ise minimuma indiği (%4,8) görüldü. Olguların en sık oranda Pazartesi (%15,4) ve Perşembe (%15,1) günleri, en az ise %13,3 sıklıkla Pazar günleri başvurdıkları saptandı.



Şekil 1. Travma nedeniyle yapılan başvuruların mevsimsel dağılımı

TARTIŞMA

Çocukluk çağı travmalarıyla ilgili benzer çalışmalarda, bu çalışma sonucuyla uyumlu olarak erkek cinsiyette travmaların daha sık gözlemlendiği belirlenmiştir (Gürses, Sarıoğlu-Büke, & Balkan, 2002; St-Louis et al., 2017). Bu durum erkek çocukların doğaları gereği kızlara göre daha hareketli fiziksel oyunlar oynaması, farklı spor tercihleri, riskli davranışlara eğilimli olma ya da ailelerin iki cins karşı farklı tutumları nedeniyle olabilir. Büyükyavuz ve ark. tarafından yapılmış hastane tabanlı bir çalışmada travmaya maruz kalan çocukların yaş ortalaması bu çalışma sonucuna benzer olmakla birlikte, yaş grupları açısından farklılıklar görülmektedir. Adı geçen çalışmada travmaya maruziyet en sık 2-7 yaş grubunda (% 44,2) iken, bu çalışmada 10-17 yaş grubunda (%42,7) daha sık olduğu belirlenmiştir (Büyükyavuz, Yavuz, Savaş, Özgüner, & Çubukçu, 2006). Yine aynı çalışmada yaş gruplarının cinsiyetle ilişkili olarak travma açısından farklılıkları araştırıldığında 0-2 yaş ve 14-16 yaşları arasında erkek çocukların lehine sıklığın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılığın bizim çalışmamızda yaş gruplandırması farklı olmakla birlikte gruplar arasındaki cinsiyet dağılımının benzer olmamasından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Literatürde travmaların yaz ve ilkbahar aylarında ve gündüz saatlerinde daha fazla gözlemlendiği belirtilmekle beraber bazı çalışmalar sonbahar aylarında ve akşam saatlerinde de risk artışı olduğunu göstermiştir (Gürses et al., 2002; Knox, Schneider, Cage, Wimberly, & Riccio, 2014). Bu çalışmada da yaz ve sonbahar aylarında ve akşam saatlerinde başvurular daha sık gözlenmiştir. Havaaların ısınmasıyla birlikte ev dışında yapılan aktivitelerde artış yaşanması, ayrıca yaz aylarında eğitime ara verilmesiyle birlikte oyunlara ayrılan zamanın artması, bisiklet kazaları ve motorlu taşıt kazalarındaki artışlar travma sıklığının zamansal değişiminin nedenleri olarak sayılabilir.

Başvuru nedenleri değerlendirildiğinde pediatrik travma olgularının yaklaşık %5'ini trafik kazalarının oluşturduğu gözlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı eğitim ve araştırma hastanesi, şehirde hizmet veren 15 hastaneye kıyasla görece şehir merkezinden uzak bir noktada kalmaktadır. Bu nedenle de kent merkezindeki acil olgular için ilk tercih noktası olmadığından, çalışmamızdaki başvurular içerisinde trafik kazaları daha düşük oranda kalmıştır. Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda trafik kazalarının pediatrik yaş grubunun acil servis başvurularının %38-%50'sini oluşturduğu görülmektedir (Serinken & Özen, 2011; Sever, Saz, & Koşargelir, 2010). Büyük şehirlerin major problemlerinden biri olan trafik kazaları, Amerika Birleşik Devletleri'nde 18 yaş altında %40'lık oranla mortalite sıralamasında birinci sırada yer almaktadır ve önlem alınmasını gerekli kılabilecek düzeyde yüksek bir morbiditeye sahiptir (Kenefake, Swarm, & Walthall, 2013). Ülkemizde de çocuklar kadar erişkin morbidite ve mortalitesinde çok önemli yer tutan trafik kazaları için ivedilikle önlem alınmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada literatürle uyumlu olarak çocukluk çağı travmalarının her iki cinsiyette de görülmekle birlikte en sık erkeklerde meydana geldiği ortaya konulmuştur. Başvuruların %40'ından fazlasının 10-17 yaş grubunda olması, travma nedenlerinin özellikle spor yaralanmaları, düşme, motorlu ve motorsuz araç yaralanmaları ve şiddet gibi nedenlerden kaynaklanan bu tür yaralanmalarda çoklu doku ve organ yaralanmaları oluşabilmektedir. Bu nedenle pediatrik travma hastalarının mutlaka multidisipliner bir

yaklaşım ile değerlendirilecek önlemler alınması gerekmektedir. Acil servisine başvuru öncesi bu tür travmalar için yapılacak ilk yardım müdahalelerinin çeşitli eğitim programlarıyla ebeveynlere, okul personeli ve öğrencilere verilmesinin travmalara bağlı oluşan komplikasyonları önlemede de yarar sağlayacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKLAR

1. Anıl, M., Sarıtaş, S., Bıçlıoğlu, Y., Gökalp, G., Can, F. K., & Anıl, A. B. (2017). The Performance of the Pediatric Trauma Score in a Pediatric Emergency Department: A Prospective Study. *Cocuk Acil ve Yogun Bakım*, 4(1), 1.
2. Büyükyavuz, B. İ., Yavuz, M. S., Savaş, M. Ç., Özgüner, İ. F., & Çubukçu, S. E. (2006). Travmalı çocuk hastalara çocuk cerrahisi kliniğinden bakış: geriye yönelik 10 yıllık çalışma.
3. Ceylan, S., Açikel, C., Dündaröz, R., Yaşar, M., Güleç, M., & Özışık, T. (2002). Bir Eğitim Hastanesi Acil Servisine Travma Nedeniyle Başvuran Hastaların Sıklığının Ve Travma Özelliklerinin Saptanması. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 22(2), 156-161.
4. Gürses, D., Sarıoğlu-Büke, A., & Balkan, M. (2002). Travma Nedeniyle Çocuk Acil Servise Başvuran Hastaların Epidemiyolojik Değerlendirme Özg.
5. Özsi. *Ulusal Travma Dergisi*, 8, 156-159.
6. Karatepe, T. U., & Nalan, A. (2013). 0-6 yaş çocuklarda ev kazası geçirme sıklığı ve ilişkili faktörler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 39(3), 165-168.
7. Kenefake, M. E., Swarm, M., & Walthall, J. (2013). Nuances in pediatric trauma. *Emergency Medicine Clinics*, 31(3), 627-652.
8. Knox, J. B., Schneider, J. E., Cage, J. M., Wimberly, R. L., & Riccio, A. I. (2014). Spine trauma in very young children: a retrospective study of 206 patients presenting to a level 1 pediatric trauma center. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 34(7), 698-702.
9. Korkmaz, T., Erkol, Z., & Kahramansoy, N. (2014). Acil Servise Gelen Pediyatrik Adli Olguların Değerlendirilmesi: Retrospektif Bir Çalışma. *Medical Bulletin of Haseki/Haseki Tıp Bulteni*, 52(4).
10. Ongun, E. A., & Dursun, O. (2018). Prediction of mortality in pediatric traumatic brain injury: Implementations from a tertiary pediatric intensive care facility. *Ulus Travma Acil Cerrahi Derg*, 24(3), 199-206.
11. Serinken, M., & Özen, M. (2011). Pediyatrik yaş grubunda trafik kazası sonucu oluşan yaralanmalar ve özellikleri. *Ulus Travma Acil Cerrahi Derg*, 17(3), 243-247.
12. Sever, M., Saz, E. U., & Koşargelir, M. (2010). Bir üçüncü basamak hastane acil servisine başvuran adli nitelikli çocuk hastaların değerlendirilmesi.
13. St-Louis, E., Séguin, J., Roizblatt, D., Deckelbaum, D. L., Baird, R., & Razek, T. (2017). Systematic review and need assessment of pediatric trauma outcome benchmarking tools for low-resource settings. *Pediatric surgery international*, 33(3), 299-309.

23 Ekim 2018

Oturum II

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı

Saat	Yer
16:15-17:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

TÜRK İLKOKUL ÇOCUKLARINDA MATERNAL ÖZELLİKLER İLE ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cihad DÜNDAR, Özlem TERZİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, 55139 Samsun, Türkiye

ÖZET

Amaç

Çocukluk çağı obezitesini etkileyen maternal özellikleri incelemek.

Yöntem

Bu kesitsel çalışma, 2016 yılında Samsun ilini temsil edebilir nitelikte çok aşamalı rastgele örnekleme yöntemiyle 18 ilçeye yayılmış toplam 67 ilköğretim okulunun 1'den 4'e kadar tüm sınıflarından seçilen 4383 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirildi. Öğrenciler ve annelerine ait bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından tasarlanmış bir anket formu kullanıldı. BKİ hesaplamak üzere, öğrencilerin boy ve kiloları sınıflarında ölçüldü. BKİ'nin cinsiyete özel CDC büyüme çizelgelerindeki 95. persentil ve üzerine çıkması obezite olarak tanımlandı. Obeziteye ilişkin anneye ait risk faktörleri, lojistik regresyon modellerinde hesaplanan odds ratio ile özetlendi.

Bulgular

Öğrencilerin yaş ortalaması $8,6 \pm 1,1$ yıl; çocukluk çağı obezite prevalansı %10,6 idi. Obezite prevalansı erkeklerde (%12,0) kızlardan (%8,7) daha yüksekti ($X^2=16,2$; $p<0,001$). Özel ve devlet okullarında obezite sıklığı sırasıyla %18,8 ve %9,4 idi. Eğitimli annelerin çocukları, eğitimsiz annelerin çocuklarından daha yüksek obezite oranına sahipti (sırasıyla %18,0 ve %4,1). Obezite kentsel alanlarda kırsal alanlardan daha yüksek bulundu (%11,7'ye karşı %3,8). Obez/aşırı kilolu annelerin çocuklarında, normal BKİ sahibi annelere göre obezite daha yaygındı (%18,6/%9,7 ve %7,8). Obezite sıklığı 40 yaş üzeri annelerin çocuklarında %12,0 iken, genç annelerin çocuklarında %10,2 idi. Kafeterya ya da okul kantininde kahvaltı yapan çocuklarda obezite prevalansı (%27,1) evde kahvaltı yapanlara göre (%10,5) neredeyse üç kat daha fazla bulundu.

Sonuç

Çalışma verileri obez olmak, eğitimli olmak, kentsel alanda yaşamak ve kahvaltı hazırlamamak gibi bazı anne özelliklerinin, çocuklardaki obezite ile direkt ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: Anne özellikleri, çocukluk çağı obezite, ilkökul, öğrenci.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MATERNAL CHARACTERISTICS AND CHILDHOOD OBESITY IN TURKISH PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Aim

To examine the maternal characteristics affecting childhood obesity.

Method

This cross-sectional study was conducted on a representative sample consisted of 4383 students selected from 1st through 4th grades in a total of 67 primary schools spread over 18 provinces of Samsun by a multistage random sampling method in 2016. A questionnaire designed by researchers was used to collect information on the characteristics of students and their mothers. To calculate BMI, height and weight of the students were measured in their classroom. Obesity was defined as BMI at or above the 95th percentile for age of the sex-specific CDC growth charts. Maternal risk factors for obesity was interpreted using the odds ratio predicted in logistic regression.

Findings

The mean age of the students was 8.6 ± 1.1 years, and the prevalence of childhood obesity was 10.6%. Obesity was higher in boys (12.0%) than in girls (8.7%) ($X^2=16.2$; $p<0.001$). The frequency of obesity was 18.8% in private and 9.4% in public school students. Children of educated mothers have higher obesity rate than those of uneducated mothers (respectively 18.0%, 4.1%). Obesity was found higher in urban areas than in rural areas (11.7% versus 3.8%). Obesity was more common in children of obese/overweight mothers compared to normal weight mothers' (18.6%/9.7% and 7.8%). Obesity frequency was 12.0% in children of 40-year-old mothers, while it was 10.2% in children of younger mothers. The prevalence of obesity in children who have breakfast at cafe or school canteen (27.1%) was found almost three times higher than those having at home (10.5%). Similarly, obesity was found higher in children who have lunch at cafe or canteen (11.8%).

Conclusion

Some maternal characteristics, such as being obese, being educated, living in urban area and not preparing breakfast are directly related to the risk of obesity in children.

Keywords: Maternal characteristics, childhood obesity, primary school, student.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü raporuna göre 2016 yılında, 5 yaşın altındaki 41 milyon çocuğun maruz kaldığı düşünülen aşırı kilo ve obezite özellikle kentsel ortamlarda, düşük ve orta gelirli ülkelerde giderek artmaktadır (WHO, 2018). Türkiye'de de 2009-2010 yıllarında Ulusal Sağlık ve Beslenme Değerlendirme Anketi çalışması sonuçları, çocuk ve ergenler arasında obezite yaygınlığının %17 civarında stabil kalmasına rağmen, erkek ergenlerde oranların artmayı sürdürdüğünü bildirmektedir (Berk, Yücel, & Deveci, 2016). Bir çocuğun obezitesinin zaman içinde çözüme kavuşması umut olsa da, bilimsel literatürün büyük kısmı çocuklukta aşırı kilolu ve şişmanlığın yetişkin morbidite ve

mortalitesini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Reilly & Kelly, 2011). Literatürde, obezitenin en fazla yaygınlığının ilkokul çağına olduğu ve 9 yaşında zirve yaptığı ileri sürülmektedir (Olaya et al., 2015). Altı yaş civarında meydana gelen adipozite reboundu ve daha sonraki yıllarda obezite birikmeliği, 6 ile 9 yaş arasındaki sürenin obezite önleme için kritik bir dönem olabileceğini daha da açık vurgulamaktadır (Pienaar, 2015).

Aile ortamı, çocukların ilk çevresel etki alanıdır ve bu nedenle, çocukların alışkanlıklarının başlaması ve davranışlarının modellenmesi üzerinde önemli bir etki yaratır (Campbell, Hesketh, & Davison, 2010). Paylaşılan genetik yatkınlığın ötesinde, çocukların davranışları ebeveyn bilgisi, tutumları ve modellemeden etkilenir (Lioret et al., 2012). Beslenmeyi etkileyen diğer fiziksel çevreyi çocuğun okul ortamı, yemek yiyebileceği restoranlar, kafeler, marketler ve okul kantinleri oluşturur (Erdem, Özel, Çınar, & Işıkhana, 2017). Gelir düzeyi düşük ailelerin, yüksek olan ailelere göre kahvaltı yapma durumları, taze sebze ve meyve tüketimleri daha az olmaktadır. Düşük gelirli aileler tuzlu, şekerli ve yağ içeriği yüksek yiyecekleri, tuzlu atıştırmalıkları daha fazla tüketmektedirler (Zarnowiecki, Dollman, & Parletta, 2014). Çocuklar beslenme ile ilgili ilk eğitimi evde anne ve babalarından özellikle annelerinden almaktadır; annenin eğitim durumu yüksek olsa bile beslenme konusundaki eğitimi tam olmayabilir ya da çalıştığı için hazır yiyeceklere yönelebilir. Bu çalışmada ilkokul çağı çocuklarda obezite sıklığı, annelerin çocuklarının beslenme alışkanlıklarına yaklaşımları ve obezite gelişiminde rol oynayan risk faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu kesitsel çalışma, Samsun ilini temsil edebilir nitelikte çok aşamalı rastgele örnekleme yöntemiyle 18 ilçeye yayılmış toplam 67 ilköğretim okulunun 1'den 4'e kadar tüm sınıflarından seçilen 4383 öğrenciden oluşan kapsayıcı ve geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirildi. Çalışma verileri, önceden saha araştırmaları için eğitilmiş Samsun İl Sağlık Müdürlüğü sağlık personeli tarafından 2016 yılı Nisan-Haziran ayları arasında toplandı. Öğrenciler ve annelerine ait bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından tasarlanmış bir anket formu kullanıldı. Anneye ait veriler anket formunun öğrenciler aracılığıyla evlere gönderilerek ve ertesi gün toplanarak elde edildi. Beden kitle indeksi (BKİ [Ağırlık/Boy²]) hesaplamak üzere, çocukların boy uzunluğu ve vücut ağırlığı ölçümleri kendi sınıflarında yapıldı ve her çocuk için önceden hazırlanmış standart bir veri giriş formuna yaş, boy, kilo, okul ve sınıf verileri kaydedildi. Öğrencilerin boy ve ağırlıkları önceden kalibre edilmiş, ±100 gram duyarlı Seca® marka tartı aletleri ve taşınabilir boy ölçüm cihazları ile mümkün olduğunca sabah-öğle arasında yapılmıştır. BKİ'si cinsiyete özel CDC büyüme çizelgesine göre 95. persentil ve üzerinde bulunan çocuklar obez olarak tanımlandı. Obeziteye ilişkin anneye ait risk faktörleri, lojistik regresyon modeli ile hesaplanan odds ratio ile özetlendi.

Araştırmanın kurumsal onayları Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü ve Samsun Valiliği'nden, etik onay ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

BULGULAR

Toplam 4383 öğrencinin 2150 (%49,1)'si erkek, 2233 (%50,9)'ü kız olup yaş ortalaması $8,6 \pm 1,1$ yıl idi. Öğrencilere ait sosyodemografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri.

Özellikler	Sayı	%
Yaş		
6	992	22,6
7	1051	24,0
8	1101	25,1
9	1239	28,3
Yerleşim Yeri		
Kent	3496	79,8
Kır	887	20,2
Okul Türü		
Özel okul	262	6,0
Devlet okulu	4121	94,0
Anne Eğitim Düzeyi		
Okuryazar değil	169	3,9
Okuryazar	88	2,0
İlkokul mezunu	2193	50,0
Ortaokul mezunu	724	16,5
Lise mezunu	776	17,7
Üniversite	433	9,9
Toplam	4383	100,0

İlkokul çocukluklarında obezite prevalansı %10,6 bulundu. Obezite prevalansı erkeklerde (%12,0) kızlardan (%8,7) daha yüksekti ($X^2=16,2$; $p<0,001$). Özel ve devlet okullarında obezite sıklığı sırasıyla %18,8 ve %9,4 idi. Kafeterya ya da okul kantininde kahvaltı yapan çocuklarda obezite görülme sıklığı (%27,1) evde kahvaltı yapanlara göre (%10,5) yaklaşık üç kat daha fazla bulundu ($X^2=38,1$; $p<0,001$). İlkokul çocuklarında obezite prevalansının kentsel alanlarda (%12,2), kırsal alanlardan (%4,1) anlamlı yüksek olduğu görüldü ($X^2=49,8$; $p<0,001$).

Anneye ait özelliklerin çocukluk çağı obeziteyle ilişkisi araştırıldığında, lise ve üzeri eğitilmiş annelerin çocuklarında obezite oranı (%16,1), ortaokul ve altı eğitilmiş annelerin çocuklarından (%8,4) iki kat

yüksek olup istatistiksel olarak da anlamlı farklılık bulunmaktaydı ($X^2=54,7$; $p<0,001$). Ancak lise ve üzerinde eğitim gören annelerde obezite sıklığı (%12,1), ortaokul ve altında eğitim almış annelerden (%21,5) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulundu ($X^2=50,9$; $p<0,001$). Obez annelerin çocuklarında saptanan obezite sıklığı da (%18,6), normal BKİ'ye sahip annelere (%8,7) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekteydi ($X^2=69,5$; $p<0,001$). Obezite prevalansı 40 yaş üzeri annelerin çocuklarında %12,0 iken, daha genç annelerin çocuklarında %10,2 bulundu.

Lojistik regresyon analizi ile ilkokul çocuklarında obez olma ve sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki değerlendirildiğinde çocuğa ait değişkenlerden erkek cinsiyet, evde kahvaltı yapmamak ve kentse alanda ikamet etmek anlamlı risk faktörü olarak saptandı (Tablo 2). Anneye ait değişkenlerden de lise ve üzeri eğitim düzeyinde olmak ve obez olmak risk faktörü olarak bulunurken, anne yaşının 40'ın üzerinde olması ve annenin gelir getirici bir işte çalışma durumuyla anlamlı bir ilişki saptanmadı ($p>0,05$).

Tablo 2. Obeziteyle ilişkili faktörlerin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Model değişkenleri	β	S.E.	OR	%95 GA	p
Erkek cinsiyet	0,483	0,112	1,621	1,301-2,019	0,000
Kahvaltı yapmamak	1,038	0,206	2,824	1,885-4,229	0,000
Devlet/Özel okul	0,249	0,216	1,283	0,840-1,958	0,249
Kentte oturmak	0,995	0,206	2,704	1,807-4,045	0,000
Eğitimli anne	0,528	0,131	1,696	1,312-2,194	0,000
Obez Anne	1,181	0,124	3,256	2,553-4,153	0,000
Anne yaşı>40	0,033	0,131	1,033	0,799-1,336	0,802
Çalışan anne	0,088	0,153	1,092	0,809-1,472	0,566

TARTIŞMA

Obez çocuk ve ergenlerin sayısı 1975 yılında 11 milyon iken, 2016'da on kat artışla 124 milyona yükselmiştir (WHO, 2018). Çalışmamızda ilkokul çocuklarında erkeklerde daha fazla görülen ve %10,6 olarak saptanan obezite prevalansı, Türkiye'de yürütülmüş çalışmalarda %5-22 arasında değişmektedir (Erdem et al., 2017; Savaşan, Erdal, Sarı, & Aydoğan, 2015; T.C.Sağlık Bakanlığı, 2014). Bu geniş prevalans aralığı örneklem seçimi, çalışmaya alınan çocukların yaş grubu ve obezitenin tanımlanmasında kullanılan ölçütlerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu oran halen ABD ve Avrupa ülkeleri çocuklarından düşük olmakla birlikte obezitenin Türkiye için problem olmaya devam ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Erkek çocuklarda kızlardan istatistiksel olarak anlamlı bulunan 1,5 kat yüksek obezite prevalansı gerek Türkiye gerekse diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Liu et al., 2016; Lundeen, Norris, Adair, Richter, & Stein, 2016; Özlü & Ergör, 2015). Artan kentleşmeyle birlikte çocukların okula yürüyerek gitmesi yerine arabalarla taşınması ve ev dışında oynanan fiziksel oyunlar yerine ekranlı oyun araçlarıyla daha uzun zaman geçirmesi gibi obeziteden koruyan fiziksel aktivitelerinin sıklığı ve süresinde bir azalma olmuştur (Dündar & Öz, 2012).

Çocukların ilk karşılaştığı sosyal kurum olan aile, beslenme alışkanlıkları, ekonomik ve sosyodemografik özellikleri ile yaşamın ilk yıllarından itibaren bireysel sağlığı etkilemede yüksek düzeyde potansiyele sahiptir (Karaçor, Tuncer, & Bulduklı, 2018). Ayrıca Çalışmamızda özel okullarda öğrenim gören, kafeterya ya da okul kantininde kahvaltı yapan ve kentsel alanlarda yaşayan ilkököl çocuklarında obezite görülme sıklığı bu özellikleri taşımayanlarda yaklaşık üç kat daha fazla bulunmuştur. Her üç özellik de ailenin sosyoekonomik durumunun iyi olmasının göstergesi olarak değerlendirildiğinde, yapılan birçok çalışmada gösterildiği gibi, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarında obezitenin arttığı saptanmıştır (Özlibey & Ergör, 2015; Pienaar, 2015; Uskun, Öztürk, Kışioğlu, & Kırbıyık, 2005). Çocukluk çağı obezitesi ile sosyoekonomik durum arasındaki bu pozitif ilişkinin, yüksek kalorili fastfood tarzı beslenme ve şekerli içeceklere erişimdeki kolaylıktan kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada anne yaşı ile obezite arasında anlamlı bir ilişki saptanamazken, lise ve üzeri eğitilmiş annelerin çocuklarında obezite oranı, ortaokul ve altı eğitilmiş annelerin çocuklarından yüksek bulunmuştur. Eğitilmiş annelerin daha çok kentsel alanda oturan, çocuğunu özel okulda okutan ve görece ekonomik düzeyi yüksek aile bireyleri olması nedeniyle anne eğitiminin karıştırıcı bir değişken olması olasıdır. Bu olasılığı destekleyen ve 11 Avrupa ülkesinden toplam 45 413 çocuk kohortunun izlendiği bir çalışmada, bu çalışma verilerinin aksine, düşük anne eğitiminin erken çocukluk döneminde adipozite riskini arttırdığı saptanmıştır (Ruiz et al., 2016). Obez çocuklarda aile yapısı, ailenin yeme davranışı ve bunu çocuklarına aktarımı, aşırı kilo ve şişmanlığın başlamasında ve korunmasında önemli bir role sahiptir (Hasenboehler, Munsch, Meyer, Kappler, & Vögele, 2009). Obez annelerin çocuklarında saptanan yüksek obezite sıklığı da bu savı destekler niteliktedir. Birçok çalışmada da ebeveynleri obez olan çocuklarda obezite görülme sıklığının arttığı bildirilmiştir (Manios et al., 2015; Savaşhan et al., 2015; Schalkwijk et al., 2015)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma verileri erkek cinsiyet, obez anneye sahip olmak, kentsel alanda yaşamak ve kahvaltıyı atlamak ya da ev dışında kahvaltı etmek gibi bazı özelliklerin, ilkököl çağı çocuklardaki obezite ile direkt ilişkili olduğunu desteklemektedir. Çocuklarda obeziteyle mücadele edebilmek için kentsel alanlarda obezite için risk faktörleri olan sedanter yaşam ve sağlıksız beslenmenin önüne geçecek müdahale programları geliştirmek ve bu programlara mutlaka ebeveynleri de dâhil etmek gerekmektedir.

KAYNAKLAR

1. Berk, H. Ö. S., Yücel, B., & Deveci, E. (2016). Ergenlik Döneminde Obezite; Bilişsel Davranışçı Kuramlar ve Motivasyon Kuramları Açısından Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychology-Special Topics*, 1(2), 50-58.

2. Campbell, K., Hesketh, K., & Davison, K. K. (2010). The role of parents in preventing child overweight and obesity: An ecological approach. *Obesity epidemiology from aetiology to public health*.
3. Dündar, C., & Öz, H. (2012). Obesity-related factors in Turkish school children. *The scientific world journal*, 2012.
4. Erdem, S., Özel, H. G., Çınar, Z., & Işıkhhan, S. Y. (2017). Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Çocuklarda Ailenin Beslenme Tutum ve Davranışlarının Çocuğun Beslenme Durumuna Etkisi. *Journal of Nutrition and Dietetics*, 45(1), 3-11.
5. Hasenboehler, K., Munsch, S., Meyer, A. H., Kappler, C., & Vögele, C. (2009). Family structure, body mass index, and eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*, 42(4), 332-338.
6. Karaçor, S., Tuncer, T., & Bulduklu, Y. (2018). ÇOCUKLARDA OBEZİTE ARTIŞI ile YİYECEK ve İÇECEK REKLAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1).
7. Lioret, S., Campbell, K. J., Crawford, D., Spence, A. C., Hesketh, K., & McNaughton, S. A. (2012). A parent focused child obesity prevention intervention improves some mother obesity risk behaviors: the Melbourne inFANT program. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 100.
8. Liu, W., Liu, W., Lin, R., Li, B., Pallan, M., Cheng, K., & Adab, P. (2016). Socioeconomic determinants of childhood obesity among primary school children in Guangzhou, China. *BMC Public Health*, 16(1), 482.
9. Lundeen, E., Norris, S., Adair, L. S., Richter, L., & Stein, A. (2016). Sex differences in obesity incidence: 20-year prospective cohort in South Africa. *Pediatric obesity*, 11(1), 75-80.
10. Manios, Y., Moschonis, G., Karatzi, K., Androutsos, O., Chinapaw, M., Moreno, L. A., . . . Dössegger, A. (2015). Large proportions of overweight and obese children, as well as their parents, underestimate children's weight status across Europe. The ENERGY (European Energy balance Research to prevent excessive weight Gain among Youth) project. *Public health nutrition*, 18(12), 2183-2190.
11. Olaya, B., Moneta, M. V., Pez, O., Bitfoi, A., Carta, M. G., Eke, C., . . . Lesinskiene, S. (2015). Country-level and individual correlates of overweight and obesity among primary school children: a cross-sectional study in seven European countries. *BMC Public Health*, 15(1), 475.
12. Özlübey, P., & Ergör, G. (2015). İzmir İli Güzelbahçe İlçesi'nde ilköğretim öğrencilerinde obezite prevalansı ve beslenme alışkanlıklarının belirlenmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 13(1), 30-39.
13. Pienaar, A. E. (2015). Prevalence of overweight and obesity among primary school children in a developing country: NW-CHILD longitudinal data of 6-9-yr-old children in South Africa. *BMC obesity*, 2(1), 2.

14. Reilly, J. J., & Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International journal of obesity*, 35(7), 891.
15. Ruiz, M., Goldblatt, P., Morrison, J., Porta, D., Forastiere, F., Hryhorczuk, D., . . . Vrijheid, M. (2016). Impact of low maternal education on early childhood overweight and obesity in Europe. *Paediatric and perinatal epidemiology*, 30(3), 274-284.
16. Savaşan, Ç., Erdal, M., Sarı, O., & Aydoğan, Ü. (2015). İlkokul çağındaki çocuklarda obezite görülme sıklığı ve risk faktörleri. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 19(1), 14-21.
17. Schalkwijk, A., Bot, S., De Vries, L., Westerman, M., Nijpels, G., & Elders, P. (2015). Perspectives of obese children and their parents on lifestyle behavior change: a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1.
18. T.C.Sağlık_Bakanlığı. (2014). *Türkiye Çocukluk Çağı (7-8 Yaş) Şişmanlık Araştırması (Cosi-Tur) 2013* (Ö. H. Özkan S, Yardım N, Bağcı T Ed.). Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
19. Uskun, E., Öztürk, M., Kişioğlu, A., & Kırbıyık, S. (2005). İlköğretim Öğrencilerinde Obezite Gelişimini Etkileyen. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(2), 19-25.
20. WHO. (2018). Obesity and overweight. Retrieved from <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
21. Zarnowiecki, D. M., Dollman, J., & Parletta, N. (2014). Associations between predictors of children's dietary intake and socioeconomic position: a systematic review of the literature. *Obesity reviews*, 15(5), 375-391.

23 Ekim 2018

Oturum II**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı**

Saat	Yer
16:15-17:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

SEREBRAL PALSİ'Lİ ÇOCUKLARDA BESLENME VE YUTMA PROBLEMLERİ VARLIĞI İLE İLGİLİ BAKIM VERENLERİN FARKINDALIĞININ İNCELENMESİ

Özgü İNAL

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümü; Edirne, Türkiye

AMAÇ: Bu çalışma Serebral Palsi'li (SP) çocuklarda beslenme ve yutma problemleri varlığı ile ilgili bakım verenlerin farkındalığının incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

GEREÇ ve YÖNTEM: Çalışmaya SP tanısı almış 51 çocuk ve bu çocuklara bakım veren anneleri dahil edildi. Demografik bilgi formu kullanılarak annelerden çocuk ve aile ile ilgili bilgiler elde edildi. Anneler değerlendirilmenin başında Görsel Analog Skalası (VAS) kullanılarak çocuklarının herhangi bir beslenme veya yutma problemi olup olmadığı konusundaki düşüncelerini skala üzerine işaretlemeleri istendi. Daha sonra çocukların fonksiyonel seviyelerinin değerlendirilmesinde Kaba Motor Fonksiyon Sınıflandırma Sistemi (KMFSS), beslenme ve yutma durumlarının değerlendirilmesi için Pediatrik Beslenme Değerlendirme Ölçeği (Pedi-Eat-10), çiğneme performansı için Karaduman Çiğneme Performansı Skalası (KÇPS) ve salya problemi için Salya Kontrol Problemi Şiddet Sıklık Skalası kullanıldı.

SONUÇLAR: Çalışma yaş ortalaması 66.01 ± 26.60 ay olan 20 kız ve 31 erkek SP'li çocuk ve onlara bakım veren anneleri ile tamamlandı. KMFSS'na göre çocukların %51'i tam bağımlıydı. Pedi-Eat-10 skoru ortalaması ise 13.68 ± 11.30 idi. KÇPS'na göre çocukların %84.3'ün de çiğneme problemi ve %13.7'sinde aşırı düzeyde salya problemi saptandı. VAS ile Pedi-Eat-10 skorları arasında anlamlı çok iyi derecede ($r=0.702$, $p<0.001$), KÇPS skorları arasında anlamlı orta derecede ($r=0.541$, $p<0.001$), salya şiddeti ve salya frekansı skalası arasında ise anlamlı düşük-orta derecede korelasyon saptandı ($r=0.328$, $p=0.019$; $p=0.362$, 0.009).

TARTIŞMA: SP'li çocuklara bakım veren annelerin, çocuklarındaki beslenme ve yutma problemleri varlığı konusunda farkındalıklarının olduğu fakat bu konu ile ilgili uygulamalarda yetersizlikleri olabileceği belirlendi. Bu nedenle SP'li çocuklara bakım verenlere beslenme veya yutma problemlerine yönelik planlanan müdahale stratejilerinin aileye de öğretilmesi önem taşımaktadır.

INVESTIGATION OF THE AWARENESS OF THE CAREGIVERS RELATED TO THE PRESENCE OF FEEDING AND SWALLOWING PROBLEMS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Özgü İNAL

Trakya University Faculty of Health Sciences; Occupational Therapy Department, Edirne, Turkey

PURPOSE: This study was planned to examine the awareness of caregivers about feeding and swallowing problems in children with cerebral palsy (CP).

MATERIAL and METHODS: The study included 51 children who were diagnosed with CP and their mothers. Information about children and family was obtained from mothers by using demographic information form. At the beginning of the evaluation, the mothers were asked to mark their thoughts on the Visual Analog Scale (VAS) about whether their children have any feeding or swallowing problems. The Gross Motor Function Classification System (GMFCS) for motor functional level, The Pediatric Version of the Eating Assessment Tool (Pedi-Eat-10) for dysphagia, the Karaduman Chewing Performance Scale (KÇPS) for chewing performance level and Drooling Severity and Frequency Scale was used for drooling.

RESULTS: This study was completed with 20 girls and 31 boys with a mean age of 66.01 ± 26.60 months and their mothers. According to GMFCS, 51% of children were fully dependent. The mean Pedi-Eat-10 score was 13.68 ± 11.30 . According to the KÇPS, 84.3% of the children had chewing problems and 13.7% of the children had excessive saliva problems. Very strong correlation between VAS and Pedi-Eat-10 scores ($r=0.702$, $p<0.001$), moderate correlation with KÇPS ($r=0.541$, $p<0.001$) and low-moderate correlation was found between the drooling severity and the frequency scale ($r=0.328$, 0.362 ; $p=0.019$, 0.009).

DISCUSSION: It was found mothers who give care to children with CP have awareness about the presence of feeding and swallowing problems in their children but they may have deficiencies in the applications related to this subject. For this reason, it is important to teach the planned intervention strategies for feeding or swallowing problems to the caregivers of children with CP.

GİRİŞ

Beslenme ve yutma çevresel, duyuşal ve motor girdilerinin entegrasyonunu ve koordinasyonunu gerektiren çok yönlü bir süreçtir (1). Literatürde sonuçlar farklılık göstermekle birlikte, genel yargı bu çocuklarda %20-90 oranında beslenme ve yutma problemleri görüldüğü yönündedir (2-4).

SP'de beslenme veya yutma problemleri; oral-motor bozukluklar, oral hipersensitivite, dil itme refleksinin devam etmesi, gecikmiş yutma refleksi, çiğneme problemleri, yetersiz ve bağımsız beslenmeyi etkileyen durumlarda dahil olmak üzere oldukça yaygın ve sıklıkla şiddetlidir (5). Beslenmedeki zorluklar, beslenme ve hidrasyon durumunun azalmasına (6), artmış kırık riskine (7), aspirasyon riskine, yetersiz büyümeye ve kötü bir sağlığa neden olabilir (6,8). Beslenme ve yutma problemleri mortalite riskini artırır ve kötü prognoz ile ilişkilidir (9). SP'li çocuklarda en sık görülen ölüm

nedenleri solunum ve yutma problemlerine bağlı olup, bu konunun önemi literatürde vurgulanmıştır (10). Pediatrik disfaji ve beslenme problemlerinin erken dönemde fark edilmesi, değerlendirilmesi ve bu problemlere müdahale edilmesi mortalite riskinin azaltılması açısından önemlidir.

Literatürde beslenme ve yutma fonksiyonunun büyüme, sağlık, beceri gelişimi ve aile ilişkileri üzerine olumlu etkileri kapsamlı şekilde tartışılmasına rağmen, SP'li çocuğa bakım verenlerin beslenme ve yutma problemleri konusunda farkındalıklarına dair sınırlı kanıt olduğu görülmektedir (11). Oysa beslenme ve yutma problemlerini erken dönemde fark edebilecek kişiler bakım verenlerdir. Bakım verenlerin, SP'li çocuklarının özel beslenme ihtiyaçlarına ilişkin zaman ve bilgi eksikliği, çocuğun beslenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (11,12). Bu nedenle bakım verenlerin bu konudaki farkındalığının değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Çalışma SP'li çocuklarda beslenme ve yutma problemleri varlığı ile ilgili bakım verenlerin farkındalığının incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmaya SP tanısı almış 51 çocuk ve bu çocuklara bakım veren anneleri dahil edildi. Demografik bilgi formu kullanılarak annelerden çocuk ve aile ile ilgili bilgiler elde edildi. Annelere değerlendirmenin başında 10 cm'lik (100 mm) bir çizgiden oluşan Görsel Analog Skalası (VAS) kullanılarak çocuklarının herhangi bir beslenme veya yutma problemi olup olmadığı (çocuğunuzun herhangi bir beslenme veya yutma problemi var mı?) konusundaki düşüncelerini skalada işaretlemeleri istendi (0; çocuğumun beslenme veya yutma ile ilgili bir problemi yok, 100; çocuğumun beslenme veya yutma ile ilgili çok fazla problemi var).

Daha sonra disfaji şiddetinin değerlendirilmesinde, 10 maddeden oluşan, geçerlilik ve güvenilirliği gösterilmiş olan Pediatrik Beslenme Değerlendirme Ölçeği (Pedi-Eat-10) kullanıldı. Ölçek sonucu bireyin tanısına bağlı olarak değişebilmekte fakat normatif veriler 4 veya daha yüksek bir skorun normalden sapmayı gösterdiğini önermektedir (13). Çocukların çiğneme performansının değerlendirilmesinde; çiğneme fonksiyonunu 0-4 arasında beş seviyede tanımlayan (0: fonksiyonel sınırlar içinde ve 4: ısırma ve çiğneme yok), geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yöntemi olan Karaduman Çiğneme Performansı Skalası (KÇPS) (14) kullanıldı. Çocuklarda salya şiddeti ve sıklığını belirlemek için ise Salya Kontrol Problemi Şiddet Sıklık Skalası kullanıldı. Bu skala salya şiddetini 1'den 5'e kadar, salya sıklığını ise 1'den 4'e kadar puanlar, problem arttıkça skala puanı da artar (15). Değerlendirme sonuçları bakım veren ve değerlendirme skalaları açısından incelendi.

İstatistiksel analiz

Verilerin istatistiksel değerlendirmesi, SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak yapıldı. Tanımlayıcı verilere ilişkin nitel veriler, sayı (n) ve yüzde (%) olarak verildi, nicel verilerin aritmetik ortalama veya medyan, standart sapma (S), alt ve üst değerleri hesaplandı. Sayısal özelliklerin her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelendi. Normal dağılmayan değişkenler için Spearman korelasyon katsayısı hesaplandı. $r = 0.05-0.30$ düşük korelasyon, $r = 0.30-0.40$ düşük orta derecede korelasyon, $r = 0.40-0.60$ orta derecede korelasyon, $0.60-$

0.70 iyi derecede korelasyon, $r = 0.70-0.75$ çok iyi derecede korelasyon ve $r = 0.75-1.00$ mükemmel korelasyon olarak kabul edildi. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlendi.

BULGULAR

Çalışma yaş ortalaması 66.01 ± 26.60 ay olan 20 kız ve 31 erkek SP'li çocuk ve onlara bakım veren anneleri ile tamamlandı. Annelerin yaş ortalaması 32.17 ± 6.72 yıl idi ve %45.1'i ilköğretim, %33.3'ü lise, %21.6'sı üniversite ve üzeri eğitim seviyesine sahipti. KMFSS' göre çocukların %51'i tam bağımlıydı.

Çocukların beslenme ile ilgili tanımlayıcı özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çocukların Beslenme İle İlgili Tanımlayıcı Özellikleri

Beslenme ile İlgili Tanımlayıcı Özellikler	N=51 (%)	
Emme öyküsü	Var	31 (60.8)
	Yok	20 (39.2)
Beslenme pozisyonu	Destekli oturma	34 (66.7)
	Desteksiz oturma	4 (7.8)
	Yarı yattış	8 (15.7)
	Sırtüstü	5 (9.8)
Şu an aldığı kıvam	Püre	30 (58.8)
	Yumuşak kıvam	1 (2.0)
	Katı	20 (39.2)
Son 1 yıl içindeki akciğer enfeksiyonu sayısı	0	30 (58.8)
	1	15 (29.4)
	2	5 (9.8)
	5	1 (2.0)

Pedi-Eat-10 skoru ortalaması 13.68 ± 11.30 idi. KÇPS'na göre çocukların %84.3'ünde çiğneme problemi vardı (Tablo 2).

Tablo 2: Çocukların KÇPS, Salya Şiddet ve Salya Frekans Değerleri

	N=51 (%)	
KÇPS	0	8 (15.7)
	1	7 (13.7)
	2	6 (11.8)
	3	14 (27.4)
	4	16 (31.4)
Salya Şiddet	Kuru	11 (21.6)

	Hafif	4 (7.8)
	Orta	15 (29.4)
	Kuvvetli	14 (27.5)
	Aşırı	7 (13.7)
	Hiç	10 (19.6)
Salya Frekans	Nadiren	11 (21.6)
	Sıklıkla	18 (35.3)
	Sürekli	12 (23.5)

VAS skorları ile Pedi-Eat-10 skorları arasında anlamlı çok iyi derecede, KÇPS skorları arasında ise anlamlı orta derecede korelasyon bulundu. VAS skorları ile salya şiddeti ve salya frekansı arasında ise anlamlı düşük-orta derecede korelasyon bulundu (Tablo 3).

Tablo 3: VAS Skorları İle Pedi-Eat-10, KÇPS, Salya Şiddet ve Salya Frekans Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Pedi-Eat-10		KÇPS		Salya Şiddet		Salya Frekans	
	r	p	r	p	r	p	r	p
VAS	0.702	<0.001	0.541	<0.001	0.328	0.019	0.362	0.009

* $p < 0.05$

TARTIŞMA

Bu çalışmada SP'li çocuklarda beslenme ve yutma problemleri varlığı ile ilgili bakım verenlerin farkındalığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; bakım veren anneler çocuklarının beslenme ve yutma problemleri olduğunu bilmektedir. Bununla birlikte çocuklarını %25.5 oranında yarı yatış ve sırtüstü pozisyonunda beslemeleri, çocukların %60.8'inin katıya geçememiş olması ve çocukların %11.8 oranında son bir yılda, iki ve daha çok akciğer enfeksiyonu geçirmiş olması, annelerin problemin varlığı konusunda bilgi sahibi olduğu fakat bu konuda uygulama eksiklikleri olabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde uygun postüral dizilimin gelişmiş beslenme ve yutma fonksiyonu ile ilişkili olduğunu ve beslenme ve yutma problemlerinde farklı vücut pozisyonlarının kullanımının aspirasyonun önlenmesinde bir teknik olarak kullanılabilmesine dair çalışmalar bulunmaktadır (16,17). Uygun postür diziliminin sağlanması, etkili ve güvenli bir beslenme için çok önemlidir. Literatürde oturmanın beslenme için en iyi pozisyon olduğu belirtilmiştir. Düzgün bir şekilde oturmak besinlerin kolaylıkla özefagusu girmesine izin verir. Ayrıca beslenme sonrası 2 saat sonra oturma pozisyonunda kalmanın aspirasyon pnömonisi insidansını % 10 oranında azaltabildiği gösterilmiştir (18). Çalışmada 13 çocuğun yarı yatış ve sırtüstü pozisyonunda beslendiği belirlendi. Bu durum annelerin beslenme ve yutma farkındalığına rağmen; çocuklarının beslenmesi sırasında aspirasyon riskini arttıracak şekilde pozisyonlandıklarını

göstermektedir. Bu durum ise bakım verme sürecinde annelerin zaman içerisinde tükenme yaşamaları nedeniyle, belki de çocuklarını en rahat besleyebildikleri pozisyonda beslediklerini veya bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını düşündürmektedir.

Çalışmada Pedi-Eat-10 sonuçları beslenme ve yutma fonksiyonu açısından normalden sapmayı göstermektedir. Ölçek beslenme ve yutma problemi varlığını göstermekle birlikte, bu problemlerin şiddeti konusunda yeterli bilgi vermemektedir. Bu nedenle beslenme ve yutma problemleri olduğu düşünülen çocukların gerekli görüldüğü durumlarda objektif yöntemlerle de değerlendirilmesi, etkili bir müdahale programı planlanması açısından önem taşımaktadır.

Çiğneme fonksiyonu 6. ayda gelişmeye başlar. Yirmi dördüncü ayda çocuk normal öğünü alabilmeli ve dört yaşında gelişmiş çiğneme yeteneği göstermelidir (19,20). Çiğneme fonksiyonu oral ve genel sağlığın temel bir parçasıdır ve etkili bir beslenme ile ilişkisi vardır (21,22). Birçok çalışma, çiğneme yeteneğinin bozulmuş olmasının besin alımını etkilediğini ve bunun sonucu olarak oral ve genel sağlık durumunu olumsuz etkilediğini göstermiştir (23-26). Literatürde tanısal amaçlarla ve müdahale hedeflerini belirlemek için çocuğun çiğneme becerilerinin değerlendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir (27). Çalışmada çocukların çoğunda çiğneme problemleri saptandı. Çiğneme ile oral ve genel sağlık arasındaki ilişki göz önüne alındığında; bu durum çocukların farklı yönlerden de (oklüzal problemler vs) değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Çalışmada çocukların çoğunun değişen derecelerde salya problemi yaşadığı belirlendi, sonuçlar literatürü destekler niteliktedir (28,29).

Çalışmada annelerin farkındalık düzeyi ile Pedi-Eat-10 skorları arasında anlamlı çok iyi derecede, KÇPS skorları arasında anlamlı orta derecede, salya şiddeti ve salya frekansı arasında ise anlamlı düşük-orta derecede korelasyon bulundu. Annelerin farkındalık düzeyi ile Pedi-Eat-10 skorlarının anlamlı çok iyi derecede ilişkili çıkmasının nedeninin; Pedi-Eat-10 ölçeğinin anneler tarafından cevaplanması olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle annenin farkındalık düzeyi ile en çok ilişkili olan ölçektir. KÇPS ise çocuğun beslenmesi sırasında terapistin gözleme dayalı olarak değerlendirme yaptığı bir skaladır. En düşük düzeyde ilişki ise annelerin farkındalık düzeyi ile salya şiddet ve frekansı arasındadır. Bu durumunun salya problemlerinin başta uygun olmayan pozisyonlar ve yetersiz kognitif fonksiyonlar olmak üzere birçok parametreden etkilenmesine bağlı olabileceği düşünülmüştür (29,30). Değerlendirme sırasında aileler çocuklarının salyasının bazen gün içinde birkaç saat hiç akmadığını, bazen de tüm gün sürekli aktığını, bu nedenle salya şiddeti ve frekansı ile ilgili olarak net bir cevap vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma; SP'li çocuklara bakım veren annelerin çocuklarının beslenme ve yutma problemleri konusunda farkındalıklarının olduğu fakat annelerin bu konuda ki uygulamalarında yetersizlik olabileceğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle SP'li çocuklara bakım verenlere beslenme veya yutma problemlerine yönelik planlanan müdahale stratejilerinin aileye de öğretilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

1. Russell, M., Jewell, V., Poskey, G. A., & Russell, A. (2018). Enteral feeding and its impact on family mealtime routines for caregivers of children with cerebral palsy: A mixed method study. *Australian occupational therapy journal*, 65(1), 25-34.
2. Parkes, J., Hill, N. A. N., Platt, M. J., & Donnelly, C. (2010). Oromotor dysfunction and communication impairments in children with cerebral palsy: a register study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(12), 1113-1119.
3. Calis, E. A., Veugelers, R., Sheppard, J. J., Tibboel, D., Evenhuis, H. M., & Penning, C. (2008). Dysphagia in children with severe generalized cerebral palsy and intellectual disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(8), 625-630.
4. Kerwin, M. E., Eicher, P. S., & Gelsinger, J. (2005). Parental report of eating problems and gastrointestinal symptoms in children with pervasive developmental disorders. *Children's Health Care*, 34(3), 217-234.
5. Sullivan, P. B., Lambert, B., Rose, M., Ford-Adams, M., Johnson, A., & Griffiths, P. (2000). Prevalence and severity of feeding and nutritional problems in children with neurological impairment: Oxford Feeding Study. *Developmental medicine and child neurology*, 42(10), 674-680.
6. Dahlseng, M. O., Finbråten, A. K., Júlíusson, P. B., Skranes, J., Andersen, G., & Vik, T. (2012). Feeding problems, growth and nutritional status in children with cerebral palsy. *Acta paediatrica*, 101(1), 92-98.
7. Mergler, S., Evenhuis, H. M., Boot, A. M., De Man, S. A., B Bindels-De Heus, K. G., Huijbers, W. A., & Penning, C. (2009). Epidemiology of low bone mineral density and fractures in children with severe cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(10), 773-778.
8. Fung, E. B., Samson-Fang, L., Stallings, V. A., Conaway, M., Liptak, G., Henderson, R. C., ... & Chumlea, W. (2002). Feeding dysfunction is associated with poor growth and health status in children with cerebral palsy. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), 361-373.
9. Strauss, D. J., Shavelle, R. M., & Anderson, T. W. (1998). Life expectancy of children with cerebral palsy. *Pediatric neurology*, 18(2), 143-149.
10. Westbom, L., Bergstrand, L., Wagner, P., & Nordmark, E. (2011). Survival at 19 years of age in a total population of children and young people with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(9), 808-814.
11. Verrall, T. C., Berenbaum, S., Chad, K. E., Nanson, J. L., & Zello, G. A. (2000). Children with cerebral palsy: Caregivers' nutrition knowledge, attitudes and beliefs. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 61(3), 128.

12. Yousafzai, A. K., Filteau, S., & Wirz, S. (2003). Feeding difficulties in disabled children leads to malnutrition: experience in an Indian slum. *British Journal of Nutrition*, 90(6), 1097-1106.
13. Serel Arslan, S., Demir, N., Karaduman, A. A., & Belafsky, P. C. (2018). The Pediatric Version of the Eating Assessment Tool: a caregiver administered dysphagia-specific outcome instrument for children. *Disability and rehabilitation*, 40(17), 2088-2092.
14. Serel Arslan, S., Demir, N., Barak Dolgun, A., & Karaduman, A. A. (2016). Development of a new instrument for determining the level of chewing function in children. *Journal of oral rehabilitation*, 43(7), 488-495.
15. Thomas-Stonell, N., & Greenberg, J. (1988). Three treatment approaches and clinical factors in the reduction of drooling. *Dysphagia*, 3(2), 73-78.
16. Kagaya, H., Inamoto, Y., Okada, S., & Saitoh, E. (2011). Body positions and functional training to reduce aspiration in patients with dysphagia. *JMAJ*, 54(1), 35-8.
17. Alghadir, A. H., Zafar, H., Al-Eisa, E. S., & Iqbal, Z. A. (2017). Effect of posture on swallowing. *African health sciences*, 17(1), 133-137.
18. Li, M., Wang, Z., Han, W. J., Lu, S. Y., & Fang, Y. Z. (2015). Effect of feeding management on aspiration pneumonia in elderly patients with dysphagia. *Chinese Nursing Research*, 2(2-3), 40-44.
19. Volkert, V. M., Piazza, C. C., Vaz, P. C., & Frese, J. (2013). A pilot study to increase chewing in children with feeding disorders. *Behavior modification*, 37(3), 391-408.
20. Edwards, D. K., & Martin, S. M. (2011). Protecting children as feeding skills develop. *Perspect Swal Swal Dis (Dysph)*, 20(3), 88-93.
21. Kumar, A., Kothari, M., Grigoriadis, A., Trulsson, M., & Svensson, P. (2018). Bite or brain: Implication of sensorimotor regulation and neuroplasticity in oral rehabilitation procedures. *Journal of oral rehabilitation*, 45(4), 323-333.
22. Le Révérend, B. J., Edelson, L. R., & Loret, C. (2014). Anatomical, functional, physiological and behavioural aspects of the development of mastication in early childhood. *British Journal of Nutrition*, 111(3), 403-414.
23. Bauer, J., Biolo, G., Cederholm, T., Cesari, M., Cruz-Jentoft, A. J., Morley, J. E., ... & Visvanathan, R. (2013). Evidence-based recommendations for optimal dietary protein intake in older people: a position paper from the Prot-Age Study Group. *Journal of the American Medical Directors Association*, 14(8), 542-559.
24. Kazemi, S., Savabi, G., Khazaei, S., Savabi, O., Esmailzadeh, A., Keshteli, A. H., & Adibi, P. (2011). Association between food intake and oral health in elderly: SEPAHAN systematic review no. 8. *Dental research journal*, 8(Suppl1), S15.
25. Nordenram, G., Ljunggren, G., & Cederholm, T. (2001). Nutritional status and chewing capacity in nursing home residents. *Aging Clinical and Experimental Research*, 13(5), 370-377.

26. Santos, M. T. B. R., Guare, R. O., Celiberti, P., & Siqueira, W. L. (2009). Caries experience in individuals with cerebral palsy in relation to oromotor dysfunction and dietary consistency. *Special Care in Dentistry*, 29(5), 198-203.
27. Remijn, L., Speyer, R., Groen, B. E., Holtus, P. C. M., Van Limbeek, J., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. G. (2013). Assessment of mastication in healthy children and children with cerebral palsy: a validity and consistency study. *Journal of oral rehabilitation*, 40(5), 336-347.
28. Tahmassebi, J. F., & Curzon, M. E. J. (2003). Prevalence of drooling in children with cerebral palsy attending special schools. *Developmental medicine and child neurology*, 45(9), 613-617.
29. Reid, S. M., Mccutcheon, J., Reddihough, D. S., & Johnson, H. (2012). Prevalence and predictors of drooling in 7-to 14-year-old children with cerebral palsy: a population study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54(11), 1032-1036.
30. Senner, J. E., Logemann, J., Zecker, S., & Gaebler-Spira, D. (2004). Drooling, saliva production, and swallowing in cerebral palsy. *Developmental medicine and child neurology*, 46(12), 801-806.

23 Ekim 2018

Oturum III

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül

Saat	Yer
14:45-15:45	504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN ÇOCUK KİTABI SEÇİMİNDE KULLANDIKLARI ÖLÇÜTLERİN EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ

Vedat BAYRAKTAR, Serap DEMİRİZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

ÖZ

Araştırma, okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden çocukların annelerinin çocuk kitaplarını seçerken göz önünde bulundurdıkları dış ve içyapı özelliklerine yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre saptanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, toplam 300 anne katılmıştır. Annelere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Kitabı İç ve Dış Yapı Özellikleri Anketi" uygulanmıştır. İlgili literatür tarandıktan sonra anket maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan anket maddeleri için farklı üniversitelerde görev yapan yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve anket maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 120 anne ile pilot çalışma yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Veriler, SPSS 20.00 programında Ki kare (χ^2) yöntemi ile analiz edilmiştir. Annelere, çocuk kitaplarının dış ve içyapı özellikleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin çocuk kitabı seçiminde dış yapı özelliklerinden; kapak ve ciltleme, kitapta kullanılan malzeme, sayfa düzenine, resimleme ve boyuta ilişkin maddelerde ve içyapı özelliklerinden; konu, kahraman özellikleri dil ve anlatıma ilişkin maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Kurumu, Anne, çocuk kitapları, kitapta iç ve dış yapı özellikleri

AN ANALYSIS OF CHILDREN BOOKS SELECTION CRITERIAS OF MOTHERS OF CHILDREN, WHO ARE CONTINUING EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS, BASED ON THEIR EDUCATIONAL LEVELS

ABSTRACT

The research has been conducted in order to determine the opinions of the children of the children attending the pre-school education institution regarding the external and internal building characteristics that their mothers considered when choosing the children's books according to the educational status. Survey method has been used in the research. A total of 300 mothers, selected by appropriate sampling method, participated in the research. The "Children's Book Internal and External Structure Characteristics Survey" prepared by the researchers was applied to the mothers. Items of questionnaire

have been created after the relevant literature searched. Expert opinions have been obtained from seven faculty members working at different universities for the questionnaire items created, and the questionnaire has been rearranged. Then, a pilot study has been conducted with 120 teachers and the final shape has been given to the questionnaire. The data have been analyzed by the Chi square (χ^2) method in the SPSS 16.00 program. Mothers have been asked about the external and internal structure of children's books. As a result of the research, it has been found out in mothers' selection of children's book that external structure properties; cover and bookbinding, materials used in the book, page layout, etc., are significantly different according to the seniority status and that there is no significant difference between the external structure characteristics and the views on the dimensioning materials. In mothers' selection of children's book, there is a meaningful difference in terms of language, narrative, subject matter and heroic characteristics from the internal structure characteristics.

Key Words: Preschool Education Institution, Mother, Children's Books, Features of the external and internal structure of book

GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar olan süreyi kapsayan kritik bir dönem olarak görülmektedir. Çünkü bu dönemde çocuğun bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının temelleri atılmakta ve kişiliği şekillenmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliğine uygun olarak zengin ve uyarıcı bir çevre sunmak önemlidir. Çocuğa sunulan zengin uyarıcılardan biride resimli kitaplardır.

Resimli kitaplar, bir-yedi yaş arasındaki çocuklar için hazırlanan ve yazılara resimden daha az yer verilen edebi eserlerdir (Gönen, 2000). Genel olarak, okul öncesi çocukları için yazılan kitapların çoğu ise; öykü, şiir, bilmece ve tekerleme türünden kitaplardır. Diğer türlere biraz daha az rastlanmaktadır (Ersoy ve Bayraktar, 2017; Tür & Turla,1999).

Çocuklar için yazılmış edebi eserler, çocukların öğrenme ve bilgilenmeleri için önemli kaynaklardır. Okul öncesi dönemde resimli kitaplar; çocuğun insan ilişkilerini anlamasına, olumlu bir benlik gelişimine, kendi duygularının farkında olmasına ve anlamasına, günlük yaşamlarında duygusal sorunlarıyla yüzleşmesine, hayal kırıklığı, öfke ve sıkıntılarında kendilerini kontrol etmesine, toplum kültürünü ve farklı kültürleri tanımalarına, okuma yazma becerilerini gelişimine, gerçek yaşamla ilgili örnekleri görmesine ve deneyimlemesine, karmaşık kavramlar ve soyut fikirleri ve estetik gibi konularda gelişimine, farklı durumlardaki konular için farklı bakış açıları kazanmasına, problem çözme durumlarını öğrenmesine ve güvenli bir ortamda heyecan ve korku yaşamasına ve dinleme, anlama, empati ve düşünme gibi daha bir çok becerisini desteklemektedir (Brock ve Rankin, 2008; Christie, Vukelich ve Roskos, 2013; DeTemple, 2001; Donoghue, 2009; Ersoy ve Bayraktar, 2017; Gönen, 2000; Gönen ve Veziroğlu, 2017; Griffith vd., 2008; Santora, 2013; Sawyer, 2009; Sheridan 2000; Tuncer, 2000; Johnston, 2006; Tompkins 2006; Morrow, 2007; Robert ve Crawford 2008; Russell, 2012).

Resimli kitapların çocukları pozitif yönde etkileyebilmesi için çocuğun ilgi ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılama yanısıra çocuğun kendisine okunmasından zevk aldığı bir eser olmalıdır. Çünkü çocukların ilgi ihtiyacı, gelişim özelliklerine uygun olmayan ve eğlendirici öğelerin olmadığı kitaplar çocuklara okuma alışkanlığı ve kitap sevgisi kazandırması çok zordur (Aral ve Gürsoy, 2000; Epspinosa ve Burns, 2003; Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman, 2004; Gönen, 2000; Gürkan, 1993; Oktay, 2002; Şirin, 2000a; Wortham, 2005).

Çocuklar el göz koordinasyonunun gelişmesiyle ve resimlere ilgi göstermeye başladığında bir yaştan önce kitapla tanıştırılması gerekmektedir. Bir yaştan önce çocuğu kitapla tanıştıracak kişiler ise çocuğun ebeveynleridir (Alpöge, 2012; Beyazova 2006; Machado 2003; Soderman ve diğerleri 2005). Burada önemli olan çocuğu ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliğine uygun kitapla doğru bir şekilde tanıştırmaktır (Wisniewski, 1996; Hirsh, 2004; Morrow 2007; Donoghue, 2009; Sawyer, 2009).

Ebeveynlerin ise çocukları için doğru olan kitabı seçebilmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin ise binlerce çocuk kitabı arasından çocuğu için doğru olan kitabı seçmesi hiçte kolay bir iş değildir. Çünkü çocuklara yönelik olarak yayınlanmış hiçbir edebi ve eğitsel değer taşımayan eserler de kitapçı vitrinlerinde yer almaktadır. Bunlardan bir bölümü kapakları ve içlerindeki renkli resimleriyle ilk bakışta insanda olumlu bir izlenim de bırakmaktadır. Fakat görünüşte çekici görünen bu eserlerin çoğunun içyapı (tema, konu, kahraman özelliği, dil ve anlatım) ve dış yapı özellikleri (resimleme, kullanılan malzeme, boyut, ağırlık, kapak ve ciltleme, harf özelliği ve sayfa düzeni) açısından olması gereken nitelikte olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklara nitelikli kitaplar sunabilmeleri kitapların iç ve dış yapı özelliklerine dikkat etmelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmen ve veliler çocuğun ilgi ve olgunluk düzeyini belirledikten sonra, okul öncesi çocuklarına yönelik kitapta bulunması gereken bu temel özellikleri dikkate alarak nitelikli kitapları satın alabilirler. Çocuklarda edebiyat zevkinin geliştirilebilmesi onlara iyi örnekler sunulmasına bağlıdır (Ersoy ve Bayraktar 2017; Gürkan, 1993; Oğuzkan, 2000; Şirin, 2000b). Gönen ve Şahin (2003) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaşındaki kız çocukların % 63.6'sı ve erkek çocukların % 60.5'i bir kitabın resimlerine baktıklarında kendilerini mutlu hissettikleri saptanmıştır

Okul öncesi dönemde, çocuk ile kitap arasında güçlü bir bağ kurulabilmesi çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyine uygun özellikte nitelikli kitapların sunulması ile sağlanmaktadır. Kitap sevgisi gelişen çocukların gelecek yaşamlarında da iyi bir okuyucu olmaları daha olasıdır (Ersoy ve diğerleri 2006; Tür, 2001). Bu nedenle çocuklar erken dönemde yaşına, ilgi ve ihtiyacına uygun olarak kitapla tanıştırılması gerekmektedir.

Aileler çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim konusunda bilinçli olduklarında çocuk için en uygun olan kitabı seçebilirler. Bu noktadan hareketle annelerin kitapların dış ve içyapı özelliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bu konuda bilinçlilik düzeylerinin tespit edilmesi ve bu konuda ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalara bakıldığında da çocuklara evde kitap okuyan kişilerin daha çok anneleri olduğu tespit edilmiştir (Çat ve Aydoğan, 2012; Ersoy ve Bayraktar, 2015; International Association, 2014; Miller vd., 2013). Bu nedenle çalışmada ebeveynlerden annelerin çocuk kitabı seçerken nelere dikkat ettikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu çalışma, ülkemizdeki annelerin çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki temel problem üzerinde durulmuştur. Birinci problem annelerin çocuk kitaplarının seçiminde dış yapı ölçütleri hakkında fikirleri nedir? İkinci problem annelerin çocuk kitaplarının seçiminde içyapı ölçütleri hakkında fikirleri nedir? Böylelikle annelerin görüşleri doğrultusunda belirlenen kriterlerin uygulanabilirliği ve sorunlar tespit edilecek ve çözüm stratejileri geliştirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitim kurumuna çocuğunu gönderen annelerin çocuk kitaplarını seçerken dikkat ettikleri dış ve iç ölçütleri tespit etmek amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri:

1. Annelerin çocuk kitabı seçerken dış yapı özelliklerinden kapak ve ciltlemeye ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Annelerin çocuk kitabı seçerken dış yapı özelliklerinden kullanılan malzemeye ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Annelerin çocuk kitabı seçerken dış yapı özelliklerinden sayfa düzenine (mizanpaj) ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Annelerin çocuk kitabı seçerken dış yapı özelliklerinden resimlemeye ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Annelerin çocuk kitabı seçerken dış yapı özelliklerinden boyuta ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Annelerin çocuk kitabı seçerken içyapı özelliklerinden konuya ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Annelerin çocuk kitabı seçerken içyapı özelliklerinden kahraman özelliklerine ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Annelerin çocuk kitabı seçerken içyapı özelliklerinden dil ve anlatıma ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan annelerin öğrenim durumlarına göre çocuk kitabı seçimi konusundaki görüşlerini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmadır. Veriler var olan durum üzerinde tespit şeklinde olduğu ve herhangi bir müdahale olmadığı için araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanarak sayısal ya da nicel olarak tanımlanmasına imkân sağlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, 2012; Creswell, 2016).

Tablo 1. Annelerin Öğrenim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Öğrenim Durumu		
	f	%
ilkokul	82	27,3
Lise	120	40,0
Üniversite	98	32,7
Toplam	300	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma örneğine katılan annelerin % 40,0 (n=120)'ı lise, % 32,7 (n=98)'si üniversite ve % 27,3 (n=82)'ü ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve "Çocuk Kitabı İç ve Dış Yapı Özellikleri Anket" formu uygulanmıştır.

Ankette, annelerin çocuk kitabı seçiminde nelere dikkat ettiklerinin tespit edilmesine yönelik dış yapı özellikleri ile ilgili 19 soru ve içyapı özellikleri ile ilgili 24 soru olmak üzere toplam 43 soruya yer verilmiştir. Anket üçlü likert tipi: 1) Katılıyorum, 2) Katılmıyorum ve 3) Kararsızım şeklinde hazırlanmıştır. Hazırlanan anket alanda yedi uzmanın görüşlerine sunulmuş ve öngörülen değişikliklerden sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra anket okul öncesi eğitim kurumuna çocukları devam eden annelere uygulanmıştır. Anket gönüllük esasına dayalı olarak ilgili annelerin tarafsız katılımlarını belirtmeleri koşulu ile annelere birebir uygulanmıştır. Annelerin ankette mevcut olan her bir maddeyi katılıyorum, katılmıyorum veya kararsızım olarak belirtmeleri istenmiştir. Kişisel bilgi formunda ise annenin, öğrenim durumu, yaşı ilgili belirleyici sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.00 Paket Programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce dağılımların normalliği ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Daha sonra analizler yapılmıştır. Veriler ki kare (χ^2) analizi ile edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

1. Okul öncesi kurumuna çocukları devam eden annelerin öğrenim durumuna göre çocuk kitap seçiminde dış yapı özelliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2-Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 2. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Kapak ve Ciltlemeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.1	İlköğretim	5	6,1	4	4,9	73	89,0	0,629	0,960
	Lise	9	7,5	5	4,2	106	88,3		
	Üniversite	6	6,1	3	3,1	89	90,8		
M.8	İlköğretim	27	32,9	5	6,1	50	61,0	20,203	0,000
	lise	25	20,8	9	7,5	86	71,7		
	Üniversite	7	7,1	5	5,1	86	87,8		
M.38	İlköğretim	16	19,5	8	9,8	58	70,7	3,064	0,547
	lise	28	23,3	12	10,0	80	66,7		
	Üniversite	14	14,4	9	9,2	75	76,5		

* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, annelerin öğrenim durumuna göre çocuk kitabı seçiminde “M8-Kapakta konu ile ilgili resim olmalıdır” maddesinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=20,203$; $p < .05$). “M1-Kitap kapağı dayanıklı malzemeden yapılmış olmalıdır” ve “M38-Kapakta kitabın künyesi (yazar, çizer ve yayın evi vb.) bulunmalıdır” maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Kullanılan Malzemeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.11	İlköğretim	14	17,1	9	11,0	59	72,0	2,082	0,721
	Lise	24	20,0	7	5,8	89	74,2		
	Üniversite	20	20,4	9	9,2	69	70,4		
M.13	İlköğretim	8	9,8	10	12,2	64	78,0	9,615	0,047
	lise	20	16,7	23	19,2	77	64,2		
	Üniversite	20	20,4	23	23,5	55	56,1		
M.14	İlköğretim	40	48,8	24	29,3	18	22,0	6,016	0,198
	lise	50	41,7	26	21,7	44	36,7		
	Üniversite	39	39,8	29	29,6	30	30,6		
M.16	İlköğretim	37	45,1	3	3,7	42	51,2	15,697	0,003
	lise	48	40,0	13	10,8	59	49,2		
	Üniversite	22	22,4	7	7,1	69	70,4		

* $p < 0.05$

Tablo 3'de, annelerin çocuk kitabı seçiminde "M13-Kâğıdın dokusu pürüzsüz olmalıdır" maddesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=9,615$; $p < .05$). "M11-Birinci kalite kağıt kullanılmalıdır" "M16-Baskı kalitesi iyi olmalıdır" ve "M14-Sayfalarında parlak kağıt kullanılmamalıdır" maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Sayfa Düzenine (Mizanpa) İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.2	İlköğretim	20	24,4	35	42,7	27	32,9	27,523	0,000
	Lise	37	30,8	36	30,0	47	39,2		
	Üniversite	26	26,5	11	11,2	61	62,2		
M.18	İlköğretim	25	30,5	21	25,6	36	43,9	7,908	0,095
	lise	43	35,8	28	23,3	49	40,8		
	Üniversite	20	20,4	22	22,4	56	57,1		
M.24	İlköğretim	31	37,8	14	17,1	37	45,1	7,303	0,121
	lise	48	40,0	20	16,7	52	43,3		
	Üniversite	24	24,5	16	16,3	58	59,2		
M.26	İlköğretim	14	17,1	10	12,2	58	70,7	9,471	0,050
	lise	14	11,7	11	9,2	95	79,2		
	Üniversite	16	16,3	21	21,4	61	62,2		
M.39	İlköğretim	0	0,0	1	1,2	81	98,8	5,932	0,204
	lise	5	4,2	5	4,2	110	91,7		
	Üniversite	2	2,0	5	5,1	91	92,9		
M.41	İlköğretim	5	6,1	9	11,0	68	82,9	4,392	0,356
	lise	16	13,3	8	6,7	96	80,0		
	Üniversite	8	8,2	7	7,1	83	84,7		
M.42	İlköğretim	25	30,5	17	20,7	40	48,8	6,578	0,160
	lise	37	30,8	15	12,5	68	56,7		
	Üniversite	22	22,4	12	12,2	64	65,3		

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin çocuk kitabı seçiminde "M2-Punto büyüklüğü 14-16 arası olmalıdır" ($\chi^2=27,523$; $p < .05$) ve "M26-Yazılarla resimlerin iç içe girmiş olmamalıdır" maddesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=9,471$; $p < .05$). "M18-Yazının sayfanın en fazla dörtte birini kaplamalıdır", "M24-Resimler büyük ve sayfaya yayılacak biçimde yerleştirilmelidir" ve "M39-Dilbilgisi

kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir” “M41-Dilbilgisi kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir” ve “M42-Resim ve metnin ilgili sayfada olmalıdır” maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Resimlemeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.4	İlköğretim	51	62,2	8	9,8	23	28,0	9,643	0,047
	Lise	80	66,7	13	10,8	27	22,5		
	Üniversite	46	46,9	17	17,3	35	35,7		
M.19	İlköğretim	3	3,7	1	1,2	78	95,1	11,81 2	0,019
	lise	9	7,5	2	1,7	109	90,8		
	Üniversite	1	1,0	7	7,1	90	91,8		
M.21	İlköğretim	6	7,3	8	9,8	68	82,9	0,576	0,966
	lise	8	6,7	14	11,7	98	81,7		
	Üniversite	5	5,1	11	11,2	82	83,7		
M.23	İlköğretim	0	0,0	0	0,0	82	100,0	7,418	0,115
	lise	3	2,5	1	0,8	116	96,7		
	Üniversite	2	2,0	4	4,1	92	93,9		
M.29	İlköğretim	6	7,3	8	9,8	68	82,9	4,370	0,358
	lise	16	13,3	13	10,8	91	75,8		
	Üniversite	12	12,2	16	16,3	70	71,4		
M.33	İlköğretim	7	8,5	7	8,5	68	82,9	2,086	0,720
	lise	11	9,2	16	13,3	93	77,5		
	Üniversite	12	12,2	12	12,2	74	75,5		
M.44	İlköğretim	30	36,6	23	28,0	29	35,4	5,737	0,220
	lise	55	45,8	26	21,7	39	32,5		
	Üniversite	53	54,1	19	19,4	26	26,5		
M.47	İlköğretim	5	6,1	4	4,9	73	89,0	9,208	0,056
	lise	12	10,0	6	5,0	102	85,0		
	Üniversite	2	2,0	11	11,2	85	86,7		

*p < 0.05

Tablo 5 incelendiğinde, annelerin çocuk kitabı seçiminde “M4-resimlerin çocuğun yakın çevresinden olmalıdır” ($\chi^2=9,643$; $p < .05$) ve “M19-resimlerin iyi ve kolay yorumlanabilir olmalıdır” ($\chi^2=11,812$; $p < .05$) maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. “M21-resimlerde hareketliliğin iyi kullanılmalıdır”, “M23-resimlerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olması”, “M29-resimlerde ayrıntılara dikkat edilmiş olmalıdır”, “M33-resimler gerçeğe uygun çizilmelidir”, “M44-resimler sanat değeri taşımalıdır” ve “M47-resimlerde canlı renklerin kullanılmalıdır” maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Boyuta İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.35	İlköğretim	11	13,4	17	20,7	54	65,9	9,253	0,055
	Lise	17	14,2	17	14,2	86	71,7		
	Üniversite	22	22,4	7	7,1	69	70,4		
M.36	İlköğretim	19	23,2	15	18,3	48	58,5	10,246	0,036
	lise	32	26,7	16	13,3	72	60,0		
	Üniversite	12	12,2	11	11,2	75	76,5		

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, annelerin çocuk kitabı seçiminde “M36-farklı boyutta kitaplar kullanılmalıdır” maddesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=10,246$; $p < .05$). “M35-kitap boyutu genellikle çocukların el yapısına uygun olmalıdır” maddesinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

2. Okul öncesi kurumuna çocukları devam eden annelerin öğrenim durumuna göre çocuk kitap seçiminde içyapı özelliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7-Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 7. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Konuya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.9	İlköğretim	60	73,2	6	7,3	16	19,5	8,992	0,061
	Lise	80	66,7	15	12,5	25	20,8		
	Üniversite	55	56,1	9	9,2	34	34,7		
M.10	İlköğretim	17	20,7	15	18,3	50	61,0	6,370	0,173
	lise	31	25,8	25	20,8	64	53,3		
	Üniversite	14	14,3	16	16,3	68	69,4		
M.12	İlköğretim	13	15,9	8	9,8	61	74,4	8,227	0,084
	lise	20	16,7	19	15,8	81	67,5		
	Üniversite	6	6,1	12	12,2	80	81,6		
M.30	İlköğretim	79	96,3	1	1,2	2	2,4	14,508	0,006
	lise	113	94,2	3	2,5	4	3,3		
	Üniversite	82	83,7	12	12,2	4	4,1		
M.32	İlköğretim	7	8,5	5	6,1	70	85,4	12,351	0,015
	lise	12	10,0	5	4,2	103	85,8		
	Üniversite	0	0,0	2	2,0	96	98,0		
M.34	İlköğretim	11	13,4	5	6,1	66	80,5	6,289	0,179
	lise	17	14,2	8	6,7	95	79,2		
	Üniversite	5	5,1	4	4,1	89	90,8		
Ö.37	İlköğretim	12	14,6	9	11,0	61	74,4	13,048	0,011
	lise	7	5,8	5	4,2	108	90,0		
	Üniversite	4	4,1	5	5,1	89	90,8		
Ö.46	İlköğretim	20	24,4	33	40,2	29	35,4	7,697	0,103
	lise	33	27,5	45	37,5	42	35,0		
	Üniversite	15	15,3	34	34,7	49	50,0		

* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, annelerin çocuk kitabı seçiminde "M30-sonunda çocuğa öğüt verici konular olmamalıdır" ($\chi^2=14,508$; $p < .05$), "M32-çocuğun ilgi ve ihtiyacını karşılayabilmelidir" ($\chi^2=12,351$; $p < .05$) ve "M37-hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü kurmasını desteklemelidir" ($\chi^2=13,048$; $p < .05$) maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. "M9-kitap çocuğa mutlaka bilgi

vermelidir”, “M10-farklı kültürlerden de bahsedilmesi” “M12-konunun çocuğun mizah (gülme) duygusunu geliştirecek nitelikte olmalıdır” “M34-şiddet ve korku eylemlerini içeren duyguların hissettirilmemelidir” ve “M46-hızla gelişen hareket unsuru bulunmalıdır” maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Kahraman Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.17	İlköğretim	6	7,3	5	6,1	71	86,6	1,903	0,754
	Lise	13	10,8	9	7,5	98	81,7		
	Üniversite	13	13,3	7	7,1	78	79,6		
M.25	İlköğretim	13	15,9	15	18,3	54	65,9	0,876	0,928
	lise	16	13,3	24	20,0	80	66,7		
	Üniversite	11	11,2	20	20,4	67	68,4		
M.27	İlköğretim	11	13,4	15	18,3	56	68,3	7,717	0,103
	lise	19	15,8	18	15,0	83	69,2		
	Üniversite	12	12,2	6	6,1	80	81,6		
M.40	İlköğretim	38	46,3	17	20,7	27	32,9	3,343	0,502
	lise	56	46,7	21	17,5	43	35,8		
	Üniversite	36	36,7	19	19,4	43	43,9		
M.49	İlköğretim	23	28,0	24	29,3	35	42,7	11,519	0,021
	lise	32	26,7	19	15,8	69	57,5		
	Üniversite	39	39,8	19	19,4	40	40,8		

* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, annelerin çocuk kitabı seçiminde “M49-olağan üstü olay kahramanları (cin, peri, dev, hayalet vb.) olmamalıdır” maddesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=11,519$; $p < .05$). “M17-kahramanın olumlu özellikler taşımalıdır”, “M25-çok sayıda kahraman yerine az sayıda kahraman bulunmalıdır”, “M27-hayal güçlerinde yaratabilecek kahramanlar olmalıdır”, “M40-çocuğun günlük hayatında yer alan karakterlere daha çok yer verilmelidir” maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dil ve Anlatıma İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Öğrenim Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	P
		f	%	f	%	f	%		
M.3	İlköğretim	1	1,2	0	0,0	81	98,8	3,791	0,435
	Lise	4	3,3	4	3,3	112	93,3		
	Üniversite	2	2,0	3	3,1	93	94,9		
M.5	İlköğretim	8	9,8	12	14,6	62	75,6	12,354	0,015
	lise	33	27,5	18	15,0	69	57,5		
	Üniversite	18	18,4	21	21,4	59	60,2		
M.15	İlköğretim	4	4,9	9	11,0	69	84,1	12,384	0,015
	lise	7	5,8	4	3,3	109	90,8		
	Üniversite	1	1,0	2	2,0	95	96,9		
M.20	İlköğretim	9	11,0	9	11,0	64	78,0	5,299	0,258
	lise	11	9,2	6	5,0	103	85,8		
	Üniversite	5	5,1	6	6,1	87	88,8		
M.22	İlköğretim	17	20,7	7	8,5	58	70,7	2,294	0,682
	lise	22	18,3	14	11,7	84	70,0		
	Üniversite	13	13,3	11	11,2	74	75,5		
M.43	İlköğretim	4	4,9	24	29,3	54	65,9	35,211	0,000
	lise	6	5,0	10	8,3	104	86,7		
	Üniversite	1	1,0	3	3,1	94	95,9		

* $p < 0.05$

Tablo 9 incelendiğinde, annelerin çocuk kitabı seçiminde “M5-Olaylar anlatılırken ifadelerin tekrar edilmelidir.” ($\chi^2=12,354$; $p < .05$), “M15-Dil, basit olmalıdır.” ($\chi^2=12,384$; $p < .05$) ve “M43-Dil yalın olmalıdır” ($\chi^2=35,211$; $p < .05$) maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. “M20-Çocuğu aktif kılacak sorular ve resimler bulunmalıdır”, “M3-İfadelerde anlatım bozukluğu olmamalıdır” ve “M22-İfadelerin kulağa hoş gelen, ritmik bir havası olmalıdır” maddelerinde ise annelerin öğrenim durumuna göre görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada annelerin çocuk kitabı seçerken kitabın dış yapı özelliklerinden neleri dikkate aldıkları ile ilgili görüşlerine bakıldığında, annelerin öğrenim durumuna göre çocuk kitabı seçiminde dış yapı özelliklerinden; kapak ve ciltlemeye ilişkin, “Kapakta konu ile ilgili resim olmalıdır.”; kullanılan

malzemeye ilişkin, “Kâğıdın dokusu pürüzsüz olmalıdır.”; sayfa düzenine ilişkin, “Yazılarla resimlerin iç içe girmiş olmamalıdır.”; resimlemeye ilişkin, “Resimlerin çocuğun yakın çevresinden olmalıdır.” ve “Resimlerin iyi ve kolay yorumlanabilir olmalıdır.” ve boyuta ilişkin ise “Farklı boyutta kitaplar kullanılmalıdır.” maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülürken diğer maddelerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Annelerin çocuklarına kitap seçerken dış yapı özellikleri ile ilgili tercihlerini öğrenim durumunun etkilediği ve bu durum üniversite mezunu annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Yani üniversite mezunu olan annelerin lise ve ilkököl mezunu olan annelere göre daha bilinçli oldukları düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında da annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarına kitap seçerken dış yapı özellikleri konusunda farkındalıklarının arttığı görülmektedir (Biçici, 2006; Gündüz, 2007; Ersoy ve Bayraktar, 2015; Saçkesen, 2008).

Anne öğrenim durumuna göre içyapı özellikleri ile ilgili görüşlerinde ise konuya ilişkin “Sonunda çocuğa öğüt verici konular olmamalıdır.”; “Çocuğun ilgi ve ihtiyacını karşılayabilmelidir” ve “Hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü kurmasını desteklemelidir.”; kahraman özelliklerine ilişkin “Olağan üstü olay kahramanları (cin, peri, dev, hayalet vb.) olmamalıdır”; dil ve anlatıma ilişkin “Olaylar anlatılırken ifadelerin tekrar edilmelidir.”; “Dil, basit olmalıdır.” ve “Dil yalın olmalıdır.” maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülürken diğer maddelerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Annelerin çocuklarına kitap seçerken içyapı özellikleri ile ilgili tercihlerini öğrenim durumunun etkilediği ve bu durum üniversite mezunu annelerin lehine olduğu saptanmıştır. Yani üniversite mezunu olan annelerin lise ve ilkököl mezunu olan annelere göre daha bilinçli oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında da annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarına kitap seçerken içyapı özellikleri konusunda farkındalıklarının arttığı görülmektedir (Biçici, 2006;

Gündüz, 2007; Ersoy ve Bayraktar, 2015; Saçkesen, 2008).

Sonuç olarak, çocuklara kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırabilmemin yolu onların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun kitaplarla tanıştırmaktan geçmektedir. Ailelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuklarına kitap seçerken daha çok çocukların isteklerini göz önünde bulundurmalarından daha bilinçli ve özenli davrandıkları söylenebilir. İlkoköl mezunu, lise mezunu annelerin ve üniversite mezunu annelerin de daha bilinçli olmalarına rağmen onların çocuklarına nitelikli kitap seçebilmeleri için desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuk kitabı seçimi konusunda ebeveynleri yönlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca ebeveynler kamu spotları aracılığıyla bilgilendirilebilir ve halk eğitim merkezleri aracılığıyla da eğitim verilebilir. Bunun aynı zamanda toplumsal bir sorumluk olduğu da düşünülmelidir. Çünkü gelecek nesillerde kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmanın yolu çocuklara nitelikli kitap sunumu ile mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

1. Alpöge, G. (2011). Okulöncesinde çocuk edebiyatı. S.H. Küçük (Ed.). *Okulöncesi çocuk edebiyatı kitap kataloğu* içinde (s.10-13). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

2. Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları içinde* (s.321-333). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara: TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
3. Bayraktar, V. ve Ersoy, Ö. (2014). Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Özellikleri. Fulya Temel ve Ayşe Turla (Ed.), *Her Yönüyle Çocuk Okul Öncesi Eğitim 4* içinde (s.153-187). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
4. Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
5. Brock, A. & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London:Sage.
6. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. (8. Bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
7. Christie, J.,F.; Enz,B,J.; Vukelich, C. ve Roskos, K.,A.(2013). *Teaching language and literacy*. Boston: Pearson.
8. Crewell, J.W. (2016) *Research design qualitative quantitative, and mixed methods approaches*.(Çeviri: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
9. Çat, A. ve Aydoğan (2012). 5-6 yaş çocukların dil gelişimi ile annelerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. S.Sever (Ed.).*III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s.877-879), 05-07 Ekim 2011Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
10. Detemple, J. M. (2001). *Parents And Reading Boks Together*. Dickinson, K. D. Ve Tabors, P. O. (Ed.) *Begining Literacy With Language*. London;:Paul H. Brookes Publishing.
11. Doğan, B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 27(1), 521-539 Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2418>.
12. Donoghue, M. R.(2009). *Language Arts*. London: Sage.
13. Epspinosa, L.M. ve Burns, M. S. (2003). Teaching 4-to 8-Years Olds. I. C. Howes (Ed.), *Early literacy for young children and english language learners* (s.47-59). Los Angeles: Paul H.Brookes.
14. Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2006). *Çocuklar İçin Erken Uyarıcı Çevre*. İstanbul: Morpa
15. Ersoy, Ö ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi (Çalışma Kapsamı: 57 il). *İlköğretim Online*. 14(4) (1406-1415) doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ilo.2015.42378>
16. Göle, M.O. & Temel, Z. F.(2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. 11(3):663-684. DOI: 10.17860/efd.25056

17. Gönen, M. (2000). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Özellikleri Nelerdir? Mustafa Ruhi Şirin (Ed.) , *99. Soruda Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 156-160). İstanbul: Çocuk Vakfı
18. Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L. (2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
19. Gündüz, A. (2007). *Anne-Baba ve öğretmenlerin çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar, Kocatepe Üniversitesi.
20. Gürkan,T. (1993). Okul öncesi eğitimde kitap. *9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (s. 50-53). İstanbul:Ya-Pa.
21. Hirsh,R. A. (2004). *Early childhood curriculum*. Virginia: Pearson.
22. Huck, C.S., Kiefer, B.,Z.; Hepler, S. ve Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementarschool*. (8. Bs.). Michigan: McGraw Hill.
23. Johnston, R.R., (2006). *Children's Literature*. (3. Baskı). Winch, G., March, P., Ljungdahl, L ,Holliday, M.(Eds) . New York: Oxford University.
24. Kutlu, S. (2011). *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Yapıtlarındaki Resimlerin Çocuğa GöreliliğininÖğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Eskişehir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara
25. Machado, J. M. (2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy*. Canada: Delmar Learning.
26. Miller, C.; Zickuhr, K.; Rainie, L. and Purcell, K. (2013). Parents, children, libraries and reading. <http://libraries.pewinternet.org/2013/05/01/parents-children-libraries-and-reading/> adresinden erişildi.
27. Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford.
28. Oğuzkan, F. (2000). İyi Bir Çocuk Kitabı Biçimsel Bakımından Ne Gibi Özellikler Taşımalıdır?. M. R.Şirin (Ed.) , *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 212-214). İstanbul: Çocuk Vakfı.
29. Roberts, S.K. ve Crawford, P.A. (2008). *Literature to help children cope with family stressors*. <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200809/Crawford.pdf>. Adresinden erişildi.
30. Russell, D.L.(2012). *Literature for children*. (8.bs.). Pearson: Boston
31. Saçkesen,S. (2008). *Çocuk Kitapları Seçiminde Anne Babaların ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
32. Santora, L. A. (2013). *Assessing children's book collections using an anti-bias lens*. www.adl.org adresinden erişildi.
33. Sawyer, W.E.(2009). *Growing up with literatür* (5. Bs.). USA: Delmar.
34. Sheridan, C. (2000). Children's Literature and Literacy Learning. Caroline Barratt-Pugh & Mary Rohl (Eds). *Literacy Learning in the Early Years* içinde (s.111-115). Singapore: Tormont.
35. Şahin, F.,T. ve Turla, A.(2003).Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OMEF.Bildiri Kitabı-I*,(5-11 Ekim) 379- 392 İstanbul: Kelebek Matbaası.

36. Şirin, M., R. (2000a). *Çocuk edebiyatında ideoloji*. M. R. Şirin (Ed.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
37. Şirin, M., R. (2000b). Çocuk edebiyatına gerçekliğin yansımaları ve güdümlü çocuk edebiyatı anlayışı deyince ne anlaşılmalıdır? M. R. Şirin (Ed.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
38. Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century* (4.Bs.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
39. Tuncer, N. (2000). Çocuk ve kitap. M. R. Şirin (Ed.) , *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* içinde (s.199-202). İstanbul: Çocuk Vakfı. Yayınları.
40. Tuncer, M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikaye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
41. Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya- Pa.
42. Tür, G. (2001). Okul öncesi eğitimde kitap seçimi. *Gazi Üniversitesi Anaokul/Anasınıfı Öğretmen El kitabı*. İstanbul: Ya-Pa. (416-422).
43. White, H.(2005). *Developing literacy skills in the early years*. London: Paul Chapman.
44. Whitehead, M. R. (1990). *Language and literacy in the early years*. London: Paul Chapman
45. Wisniewski, D. (1996). *Evaluating and selecting literature for children*. <http://catalogue.pearsoned.co.uk/samplechapter/0132202964.pdf> adresinden erişildi.
46. Wortham, S.C.(2005). *Early childhood curriculum*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

23 Ekim 2018

Oturum III

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül

Saat

14:45-15:45

Yer

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN ETKİNLİK KİTAPLARININ SOSYAL-DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine Hilal İNAN¹ İlkay ULUTAŞ²,

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankarahilalinan.00@gmail.com*

*²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
A.B.D, Ankara*

ÖZ

Okul öncesinde öğretmenler etkinlik uygulamalarında öykü kitaplarının yanı sıra eğitim seti olarak isimlendirilen etkinlik kitaplarından da yararlanmaktadır. Alan literatüründe öykü kitaplarının sosyal-duygusal beceriler açısından değerlendirilmesine yönelik çalışmalar bulunmakla birlikte etkinlik kitaplarına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için tercih ettikleri etkinlik kitaplarında ele alınan sosyal-duygusal becerilerin incelenmesi ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada iki çalışma grubu ele alınmış, ilk çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı süresince 5'i anasının yanında 3'ü anaokulunda görev yapmakta olan 8 okul öncesi öğretmeni, ikinci çalışma grubunu bu öğretmenlerin sınıflarında kullanılan etkinlik kitaplarını içeren 10 okul öncesi eğitim (etkinlik) seti oluşturmuştur. Öğretmen görüşleri "Öğretmenler İçin Eğitim Setlerini Sosyal-Duygusal Beceriler Açısından Değerlendirmeye Yönelik Görüşme Formu" ile eğitim setleri ise "Eğitim Setlerinde Yer Alan Sosyal-Duygusal Becerileri İnceleme Formu" ile incelenmiştir. Veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik ve doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim setlerinin bilişsel alan ağırlıklı olduğu ve öğretmenlerin de bu alana ağırlık veren setleri tercih ettikleri, sosyal-duygusal becerilere bu kitaplarda sınırlı olarak yer verildiği görülmüştür. Okul öncesinde yaygın olarak kullanılan bu kitapların sosyal duygusal beceriler açısından zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çalışma kitapları, Sosyal duygusal gelişim, Duygusal zekâ

GİRİŞ

Sosyal-duygusal beceriler çocuğun kendini ve başkalarını tanıma, anlama, kontrol etme, sosyal etkileşime açık olma, paylaşma, işbirliği yapma, hoşgörülü olma gibi özünde kendi güçlerini düzenleyebilmesini ve yaşamla bütünleşmesini sağlayan özellikleri içermektedir. Bu beceriler aile ve

toplumsal hayatı güçlendirmekte, çocukların güçlü kişiliklere sahip olmalarını sağlamakta, dolayısıyla akademik başarıyı da artırmaktadır (Goleman, 2015; Gordon ve Browne, 2004; Hyson, 2004).

Erken yıllarda hızla gerçekleşen sosyal-duygusal becerilerin öğrenilmesi yaşamının her döneminde devam eder. Bu süreçte aile, okul ve çevre önemli rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, kullanılan yöntem, yaklaşım ve teknikler ile çocukların kişiliklerinin temelleri atılır (Shapiro, 2013). Çocuklar sosyal-duygusal becerileri nasıl kontrol edeceklerini çevrelerindeki yetişkinleri gözlemleyerek öğrenirler. Sosyal ilişkilerde gözlemlenen her durum çocukların duygusal kontrol kazanmaları ve toplumsal uyum sağlamaları için bir fırsat oluşturur (Goleman, 2015; Shapiro, 2013). Bu nedenle eğitim yaklaşımlarının ve ortamının çocukların sosyal-duygusal becerilerini tanımalarına, anlamalarına ve düzenlemesine imkan veren deneyimlerle dolu olması gerekmektedir (Bailey, Zinsler, Curby, Denham ve Bassett, 2013). Hyson (2004) öğretmenin temel rolünün çocukların duygularını kontrol etmelerini ve başkalarının duygularına uygun tepkiler vermelerini sağlayan ortamı yapılandırmak olarak belirtmektedir. Bu doğrultuda eğitim ortamının önemli kaynakları olan kitapların, çocukları dil ve bilişsel gelişimleri açısından olduğu kadar sosyal-duygusal gelişimleri açısından da destekleyici olması önem taşımaktadır. Kitap aracılığıyla çocuklar, dünya hakkındaki bilgilerini geliştirdikleri gibi kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini de geliştirirler (Kuzu, 2002). Görsel, işitsel ve dokunsal olarak zengin olan bu uyarılar ile gerçek yaşamda daha önce karşılaşmadığı birçok beceriyi tanıma imkanı bulabilirler (Awbrey, Longo, Lynd ve Payne, 2008; Körükçü, Acun Kapıkıran ve Aral, 2016).

Son yıllarda gerek bireysel gerekse toplumsal birliğin ve mutluluğun sağlanması amacıyla sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, işbirliği, hoşgörü, şiddetten kaçınma vb. becerilerin desteklenmesini sağlayan eğitim programları geliştirilmekte, buna ilişkin öykü ve etkinlik kitapları hazırlanmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012; Holm, 2012). Görsel kaynaklar arasında öykü kitapları sosyal-duygusal becerileri desteklemede oldukça yaygın olarak tercih edilmektedir. Bu nedenle literatürde çocukların öykü kitaplarında sosyal-duygusal becerilerin incelenmesine yönelik birçok araştırma yer alırken (Akyol, 2012; Battal, 2018; Işıtan, 2005; Turan ve Ulutaş, 2016) etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal becerileri inceleyen yayınların sınırlı olduğu görülmektedir. Etkinlik kitapları öğrenme sürecinde elde edilen yaşantıların okuma-yazma becerileri ile yansıtılmasını sağlayan destek kaynaklarıdır. Çocuklar gerçek hayatta edindikleri deneyimleri bu kitaplarda yer alan etkinlikler üzerine transfer etmeye ve yorumlamaya çalışırlar. Örneğin drama etkinliği ile duyguları tanıma üzerine deneyim elde eden çocuk etkinlik kitabında duyguları çizebilir, eşleştirebilir veya bu duyguya yönelik bir resim, hikâye vb. oluşturabilir. Bu nedenle etkinlik kitapları öğrenmenin kaynağı değil, destekleyicisi olarak değerlendirilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan birçok resimli kitapta sosyal ve duygusal değerlerin az olduğuna veya detaylı ele alınmadığına, bazılarının çok fazla bazılarının da çok az alındığına dikkat çekilmektedir (Akyol, 2012; Işıtan, 2005; Battal, 2018; Sildir ve Tüfekci Akcan, 2018; Veziroğlu ve Gönen, 2012). Hatta Balantekin ve Kartal (2017) etkinlik kitaplarında okumaya hazırlık çalışmaları açısından okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergelerinin desteklenmesine yeterince özen

gösterilmediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda etkinlik kitaplarının belirleyicisi ve uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında yararlanılan etkinlik kitaplarının sosyal-duygusal beceriler açısından incelenmesi ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1-Okul öncesi eğitimde yararlanılan etkinlik kitaplarında yer alan sosyal-duygusal becerilere nelerdir?

2-Öğretmenlerin etkinlik kitaplarında yer alan sosyal-duygusal becerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Okul öncesi eğitimde yararlanılan etkinlik kitaplarının sosyal-duygusal beceriler açısından incelenmesini ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmada, karma model yönteminden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında amaç, var olan problemin nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak, araştırmayı farklı açıları ile ele almak ve çok boyutlu bir şekilde incelemektir. Bu sayede veri çeşitliliği, sonuçların birbirini tamamlaması, yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve farklı boyutların ele alınması ile çalışmanın genişletilmesi sağlanmaktadır. Çeşitleme deseni, nitel ve nicel verilerin birbirlerinin zayıf yönlerini tamamlayarak, çalışmanın sorularını eşit düzeyde karşılamalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell ve Plano-Clark, 2011).

Araştırmada veri toplama tekniği olarak, kitapların özelliklerinin analiz edilmesinde doküman incelemesi ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için de anket tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5'i anasınıfında 3'ü anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin bildirdikleri 10 okul öncesi eğitim seti (etkinlik kitapları seti) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans mezunu olup 3-10 yıl arası deneyime sahiptir. Çalışma grubuna alınan öğretmenler etkinlik kitaplarından yararlanmış olmaları göz önüne alınarak ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Nitel araştırmada dökümanların bir kısmı incelenecekse amaçlı örnekleme yöntemi seçilmesi önerilmektedir (Merriam, 2015: 260). Bu nedenle etkinlik kitaplarının ait olduğu okul öncesi eğitim setlerinin belirlenmesinde ise öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmen görüşleri "Öğretmenler İçin Eğitim Setlerini Sosyal-Duygusal Beceriler Açısından Değerlendirmeye yönelik Görüşme Formu" ile eğitim setleri ise "Eğitim Setlerinde Yer Alan Sosyal-Duygusal Becerileri İnceleme Formu" ile incelenmiştir. Formlarda yer alan sorular literatür doğrultusunda oluşturulmuş, uzman görüşünden yararlanılarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşlere göre gerekli düzenlemeler yapılmış ve iki öğretmene uygulanarak son hali verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik ve doküman analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu amaçla öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre kodlar belirlenmiş ve daha sonra birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Etkinlik kitapları ise betimsel analiz ile incelenmiştir. Kitaplarda belirlenen temaların frekanslarını ortaya koyabilmek için nitel verilerin sayısal analizine başvurulmuştur. Bu süreçte; kodlamanın örnek veri üzerinde denenmesi, kodlama sonuçlarının gözden geçirilmesi ve verilerin tamamının kodlaması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal beceriler ve buna ilişkin öğretmen görüşlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

Okul öncesi eğitimde yararlanılan etkinlik kitaplarında yer alan sosyal-duygusal becerilere ilişkin bulgular

Etkinlik kitapları; etkinliklerde yer alan sosyal-duygusal beceriler, etkinliğin sunuşuna ilişkin yapısal özellikler, etkinlikte istenilen beceriler, etkinlik görselinde yansıtılan sosyal-duygusal beceri ve değerlendirme boyutlarında ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 1. Etkinlik kitaplarında ele alınan duygusal beceriler

Ele Alınan Sosyal-Duygusal Beceri	Kodlar	f
Sorumlulukların farkına varma	K7b, K7d, K4.g, K5.i, K10.f, K2.i, K3.c, K3.j, K8.d, K1.d, K6.c, K6.d	12
Duyguları ayırt edebilme	K4.a, K4.d, K5.e, K5.l, K9.l, K10.l, K2.a, K3.e, K6.b, K8.o, K8.s	11
Duyguları fark edebilme	K4.b, K4.f, K4.h, K5.b, K5.c, K8.a, K8.b, K8.c, K8.i, K9.b, K9.d, K9.h, K9.k, K9.m, K9.u, K10.b, K10.d, K10.e, K1.b, K6.i	20
Başkalarının duygularını anlayabilme	K7.c, K7.e, K7.h, K7.i, K7.k, K7.o, K7.n, K5.g, K5.k, K9.e, K9.s, K10.i, K10.k, K2.d, K2.g, K2.i, K3.n, K8.k, K8.m, K8.ö, K8.r, K1.f, K1.h	23
Davranışlarını kontrol edebilme	K6.h, K8.e, K2.b, K2.e, K2.j, K10.c, K10.g, K10.h, K5.a, K5.f, K4.c, K4.e	12
Başka canlıların farkında olma	K9.c, K9.g, K9.j, K7.a, K7.g, K7.i, K7.j, K3.h, K3.i, K3.m, K8.i, K8.j	12
Yardımlaşma	K9.f, K9.n, K9.r, K3.g, K3.i, K3.k, K3.l, K10.j, K8.f, K6.a	10
Saygı duyabilme	K7.f, K9.a, K9.p, K1.a, K1.g, K6.e, K6.f, K6.j, K8.g	9
Sabırlı olabilme	K7.l, K7.m, K9.o, K10.i	4
Duygularını ifade edebilme	K2.c, K2.f, K2.h, K2.k, K3.f, K5.d, K5.h, K5.i, K5.j, K8.h, K8.l, K8.n, K8.p, K10.m, K10.n, K1.c, K1.e, K6.i	18
Doğru ve yanlış davranışı ayırt edebilme	K6.g, K10.a, K3.a, K3.b, K3.d,	5

Tablo 1’de etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal açıdan sorumluluklarının farkında olma, duyguları ayırt edebilme, duyguları fark edebilme ve başkalarının duygularını anlayabilme becerilerinin yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Etkinlik kitaplarındaki sosyal-duygusal becerilerin sunuşuna ilişkin yapısal özellikler

Özellikler	Ortalama	Min-max ort.
Sosyal-duygusal beceri hakkında açıklama yapma	8.8	4-14
İçerik ve resim örtüşmesi	22.8	13-32
Resimlerin sosyal-duygusal beceriyi yansıtmaya yeterliği	22.9	12-35
Etkinliğin amacına ulaşma durumu	21.8	13-34

Etkinlik kitaplarında yer alan sosyal-duygusal becerilerin açıklama yapma, içerik-resim örtüşmesi, resimlerin yansıtmaya düzeyi, etkinliğin amacına ulaşma durumu gibi yapısal özelliklerin ortalama düzeyde olduğu söylenebilir. Örneğin sosyal-duygusal beceri hakkında açıklama yapma ile ilgili olarak K1’de saygı; “*İnsanların birbirine doğaya ve hayvanlara karşı daha dikkatli ve özenli olmayı gerektiren davranış ve tutumuna saygı denir.*”. Resim içerik eşleşmesine bakıldığında bazı setlerin bu konuda yetersiz olduğunu görmüştür. Etkinliğin amacından çok sevimli görünmesi, dikkat çekici olması için uzaylılar, robotlar gibi varlıklar kullanılmıştır.

Tablo 3. Etkinliklerde istenilen beceriler

İstenen beceriler	Kodlar	f
Doğru ve yanlış çizerek gösterme	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K8,K9,K10	9
Çizerek eşleştirme	K4,K7,K9,K10,K3,K8,K1,K6	8
Konuşma	K2,K5, K7, K9,K10,K3,K8,K6	8
Resim çizme	K1,K2,K4,K5,K7,K8,K9,K10	7
Çizerek yön bulma	K10,K8,K6,K1	4
Çizimleri tamamlama	K3,K7K9	3
Sıralama yapma	K3,K8	2

Etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal alan etkinliklerinde doğru ve yanlış davranışları ayırt edebilmeyi, çizerek eşleştirme, etkinlikte verilen resim, durum, olay, hakkında konuşma yapmasını (Örneğin; Sende evde/okulda sahip olduğun sorumlulukları anlatır mısın?) ve resim çizme (Örneğin; durum hakkında nasıl hissedersin çizerek anlat) becerilerinin istendiği tespit edilmiştir. Etkinliklerin çoğunlukla çizim gerektirdiği dikkati çekmektedir.

Tablo 4. Etkinlik görselinde yansıtılan sosyal-duygusal beceri

Resimde yansıtılan içeriğin türü	Kodlar	f
Arkadaş İlişkileri	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10	10
Çocuk (Kendine yönelik)	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10	9
Aile İlişkileri	K1,K3,K4,K5,K6,K9,K10	7
Toplumsal Yaşam/Sosyal ilişkiler	K1,K2,K5,K6,K7,K8,K9	7
Hayvan Sevgisi	K3,K4,K5,K7,K8,K9	6
Doğa Sevgisi	K1,K3,K6,K7,K9	5
Okul/Sınıf İlişkileri	K4,K5,K6,K7	4

Etkinlik kitaplarında kullanılan görsellerin içeriğine bakıldığında arkadaş ilişkileri, çocuk (kendine yönelik), aile, toplumsal yaşam, hayvan sevgisi, doğa sevgisi ve okul/sınıf ilişkilerini içerdiği belirlenmiştir.

Tablo 5. Etkinlik sonunda yapılan değerlendirme

Değerlendirme Etkinlikleri	Kodlar	f
Sorularını cevaplama	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10	9
Resim Çizme/Boyama	K1,K2,K3,K4,K6,K7,K8,K9	8
Drama	K3,K6,K8	3
Resimleri Sıralama	K8	1

İncelenen 10 yayında değerlendirmenin çoğunlukla soruları cevaplama ve resim çizme/boyama yapmaya dayalı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin etkinlik kitaplarında yer alan sosyal-duygusal becerilere ilişkin görüşleri

Öğretmenlerinin etkinlik kitaplarında yer verilen sosyal-duygusal becerilere ilişkin görüşleri etkinlik kitaplarında desteklenen gelişimsel alanlar, etkinlik kitaplarında ele alınan sosyal-duygusal beceriler ve etkinlik kitapları ile sosyal-duygusal becerileri desteklemek için öneriler şeklinde tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlere göre etkinlik kitaplarında desteklenen gelişimsel alanlar

Desteklenen Alan	Kodlar	f
Bilişsel	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö2,Ö8	7
Psiko-motor	Ö1,Ö3,Ö6,Ö2,Ö8	5
Sosyal duygusal alanla ilgili etkinliklerin yeterliliği		
Yeterli	Ö3,Ö2	2
Yetersiz	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	6

Öğretmenlere göre etkinlik kitaplarının bilişsel ve psiko-motor alanı desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenler çoğunluğu sosyal-duygusal alanın yeterince desteklemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö3: *“Etkinliklerin yaş seviyesine uygun seçildiğinde sosyal duygusal alanı destekliyor.”* şeklinde kitapların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ö7 ise *“Görseller gerçeklikten uzak, işlenen konular oldukça yüzeysel, ayrıca etkinlikler kitap üzerinde kalmamalı daha çok oyunlaştırılmalı”,* ifadesi ile kitapların içerik yetersizliğini dile getirmiştir. Ö4: *“Kullandığım kitaptaki sosyal duygusal alanla ilgili etkinlik yok denecek kadar az bu alan genişletilmeli ayrıca sosyallik dediğimiz kavram insan ilişkilerini kapsar ama kitaplarda etkinlikler çocukları yalnızlaştırıyor, kitapla çocuk baş başa kalıyorlar sosyalleşme eğilimi yok kitaplar bu konuda desteklenmeli.”* şeklinde sosyal-duygusal becerilerin kitapla sınırlandırılmayacağına dikkat çekmiştir. Ö5: *“Etkinlikler uygulamaya dönük değil. Günlük yaşam becerileri kazandırmıyor.”* ifadesi ile sosyal-duygusal becerilerin belirlenmesinde çocuğun yaşantısından yola çıkılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlere göre etkinlik kitaplarında ele alınan sosyal-duygusal beceriler

<i>Sosyal-duygusal beceriler</i>	Kodlar	f
Arkadaşlık	Ö8,Ö1,Ö3,Ö6	4
Duygular	Ö8,Ö7,Ö3	3
Saygı	Ö7,Ö2,Ö4	3
Paylaşma	Ö1,Ö2,Ö3	3
Dürüstlük	Ö2,Ö3	2
Yardımlaşma	Ö1,Ö4	2

Öğretmenler etkinlik kitaplarında çoğunlukla arkadaşlık, duygular, saygı, paylaşma, dürüstlük ve yardımlaşma becerilerine yer verildiğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö4: *“Kitaplarda daha çok bizim kültürümüze yönelik konular yer alıyor, bunların yanı sıra evrensel değerlerinde yer alması gerekli”* ifadesi ile Ö7 ise *“Empati, kendini tanıma kendini sevme, kendini mutlu edebilme gibi becerilere yer verilmeli”* şeklinde içeriğin genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Öğretmenlerin etkinlik kitapları ile sosyal-duygusal becerileri desteklemek için önerileri

Yapılabilecek Değişiklikler	Kodlar	f
Hikâye etkinlikleri artırılmalı	Ö2,Ö6,Ö8	3
Uygulamalı etkinliklere dönüştürülmeli	Ö5,Ö8	2
Drama etkinlikleriyle desteklenmeli	Ö6,Ö8	2

Öğretmenler etkinlik kitapları ile sosyal-duygusal becerileri desteklemek için etkinlik kitaplarında hikâyelerin ve drama etkinliklerinin daha çok kullanılmasını ve uygulamaya dönük etkinliklere yer

verilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerden. Ö1: “*Etkinlikler çeşitlendirilmeli ve resimlerin boyutları büyütülmeli*”, ifadesi ile içerik ve resimlere yönelik; Ö4: “*Kitaplar daha çok grup etkinlikleriyle desteklenmeli çocuk kitabın başında kalmamalı*” uygulanmasına yönelik önerilerinde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA

Okul öncesi eğitim kurumlarında yararlanılan etkinlik kitapları sosyal-duygusal beceriler açısından incelendiğinde sosyal-duygusal becerilere çok az yer verildiği, sosyal-duygusal becerileri içeren etkinliklerde çoğunlukla *sorumluluklarının farkında olma, duyguları ayırt edebilme, duyguları fark edebilme ve başkalarının duygularını anlayabilme* becerilerinin ele alındığı belirlenmiştir. Çocuk kitapları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, kitaplarda duygulara yer verildiği görülmektedir (Gönen ve Aydos, 2015; Körükçü, Acun Kapıkıran ve Aral, 2016; Turan ve Ulutaş, 2016). Duyguları tanıma, anlama ve yönetme temel becerilerdir, paylaşma, yardımlaşma, vb. sosyal beceriler bu becerilerin üzerine kurulur. Bu doğrultuda etkinlik kitaplarında temel becerilere yer verilmesi beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Etkinlik kitapları yapısal özelliklerinin ortalama düzeyde olduğu, fakat etkinlik görseli ile içerik eşleşmesine bakıldığında bazı setlerin bu konuda yetersiz olduğu görülmüştür. Kitaplardaki görsellerin özellikleri çocuğu etkileyebilmekte, mesajın aktarımını güçlendirebilmektedir (Almerico, 2014). Okul öncesi çocukların görselleri belirgin ve eğlenceli olan kitaplardan elde ettikleri kazanımlar daha fazla olacaktır (Simcock ve De Loache, 2006). İyi bir resimleme ile çocuklar için soyut olan kavramlar somutlaştırılabilir. Bu sayede, çocuğun hem soyut durumları anlaması hem de resimler sayesinde olayları hayalinde canlandırması sağlanabilir (Sürmeli, 2006). Etkinlik kitaplarında kullanılan becerilere bakıldığında çizim becerisinin gerektiği saptanmıştır. Çocuklar çizim yapmaktan hoşlansalar da etkinliklerin çizimle yapılması bir süre sonra sıkılmalarına neden olabilir. Eğitimciler etkinliklerde kullanmak için kitap seçerken mümkün olduğunca farklı içeriğe, çizime ve etkinliğe sahip olan kitapları seçmeye özen göstermelidir. Çocuklara, kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği, kitaplarda kendinden bir parça bulabileceği ve kitabı içselleştirebileceği fırsatlar ve teknikler sunulmalıdır (Court ve Rosental, 2007).

Öğretmenlerin görüşleri alındığında da etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal alanın yeterince desteklenmediği, çoğunlukla arkadaşlık, duygular, saygı, paylaşma, dürüstlük ve yardımlaşma becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmenler etkinlik kitaplarında evrensel değerlere yer verilmesi, hikâyelerin ve drama etkinliklerinin daha çok kullanılması ve uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Bu kitaplarda sosyal-duygusal becerilerin yetersiz olması, becerilerin veriliş şeklinin soyut olması, etkinliklerin aynı teknikle gerçekleştirilmesi çocukların kazanımlarını azaltacaktır. Okul öncesi dönem çocukları somut ve soyut kavramları ayırt etmekte ve kavramakta güçlük yaşarlar. Bu nedenle çocuk kitabı içeriğinin çocukların bilişsel süreçleri doğrultusunda oluşturulması gerekir (Dwyer ve Neuman, 2008). Yapılan araştırmalar, yaş ve gelişime uygun sosyal-duygusal becerileri içeren kitapların çocuklarda bu becerilerin kazanımını arttırdığına dikkati çekmektedir (Uzmen ve Mağden, 2002; Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner and

Murray, 2017). Kitaplarda ele alınacak sosyal-duygusal beceriler günümüz beklentilerine uygun şekilde güncellenmeli ve çocuğa özel yollarla desteklenebilmelidir. İçerikte çocuğun yakın ve uzak kültürel çevresi dikkate alınarak hazırlanmış etkinliklere yer verilmelidir. Etkinlikler oyun, drama vb. harekete ve uygulamaya dayalı bir boyutu da içermelidir. İçerik bütün gelişim alanlarıyla dengeli hale getirilmeli ve çocuğa daha çok sosyal fırsatlar sunulmalı, etkinlikler çocuk ve kitap arasında kalmamalı, çocuğun sosyalleşebilmesi kendini ifade edebilmesi için bir araç görevi üstlenerek çevreyle etkileşimini arttırmalıdır. Ayrıca çocuklara açık uçlu sorular yöneltilerek çocukların detaylı ve yaratıcı açıklamalar yapmaları için de imkân sağlanmalıdır (Morelen ve Suveg, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma bulguları etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal becerilere çok az yer verildiğini göstermiştir. Bu da eğitimcilerin bu kaynakların seçiminde özen göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Etkinlik kitaplarının belirlenmesinde çocuk, program, aile gibi eğitimin temel unsurları göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlik kitaplarıyla çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek için öncelikle amaçlanan beceriye ilişkin somut yaşantı elde etmeleri, kitapta yer alan etkinlikleri birbiri ile etkileşimli olarak yapmaları, bireysel ilgi ve becerilerine uygun yöntemlerle kendilerini ifade etmeleri sağlanabilir. Eğitimciler çocuklarda sosyal-duygusal becerilerin belirlenmesi ve etkinliklerle güçlendirilmesi amacıyla seminer, konferans, atölye çalışmaları düzenlenerek mesleki yeterlikleri artırılabilir. Çocuk kitaplarının hazırlanmasında eğitimciler, yazarlar, çocuklar, ebeveynler ve yayınevleri fikir alışverişinde bulunabilir, işbirliği içinde kitaplar hazırlanabilir.

Bu çalışmada etkinlik kitaplarındaki sosyal duygusal beceriler incelenmiş ve buna ilişkin öğretmen görüşleri ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak çalışmalarda çalışma grubu genişletilebilir, çocukların etkinlik kitaplarındaki sosyal-duygusal beceriler ile ilgili görüşleri alınabilir, etkinlik kitaplarında sosyal-duygusal becerileri destekleyici farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
2. Almerico, G.M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13.
3. Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing*. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field Based Masters Programme, Chicago.
4. Aydın, M. Z. ve Akyol, Gürlür, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
5. Bailey, C.S., Zinsser, K. M., Curby, T. W., Denham, S.A. and Bassett, H. H. (2013). Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's social-emotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers. *Dialog*, Vol. 16 No. 2, pp. 131-137.

6. Battal, Ş. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına seslenen resimli öykü kitaplarının duygusal zeka yetilerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli State schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 407-414.
8. Creswell, J. W. & Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Dowdall, N. Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. & Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(118), 1-13.
10. Dwyer, J. & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: a developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489-494.
11. Goleman, D. (2015). *Duygusal zeka* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
12. Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2004). *Beginnings beyond: foundations in early childhood education*. USA: Thomson Delmar Learning.
13. Gönen, M. & Aydos, E. (2015). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-14.
14. Holm, D. (2012). Exploring environmental empathy in action with children's books. *Reading Improvement*, 49(4), 134-139.
15. Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
16. Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
17. Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran, N. & Aral, N. (2016). Resimli çocuk kitaplarında Schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151.
18. Kuzu, T.S. (2002). Öykünün çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı bağlamında öykü seçimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 95-105.
19. Merriam, B. S. (2015). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çeviren: S. Turan), Ankara: Nobel Yayınları.
20. Morelen, D. & Suveg, C. (2012). A real-time analysis of parent-child emotion discussions. The interaction is reciprocal. *Journal of Family Psychology*, 26, 998- 1003.
21. Shapiro, L. E. (2013). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.
22. Sildir, E. & Tüfekci-Akcan, A, S. (2018). Öykü kitaplarının sosyal-duygusal alan kazanımlarını desteklemeleri yönünden incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 265-286.

23. Simcock, G. & De Loache, J. (2006). Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' reenactment from Picture books. *Developmental Psychology*, 42(6), 1352-1357.
24. Sürmeli, K. (2006). *Masal kitaplarında grafik tasarım sorunları ve çözüm önerileri*. 2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, 553-558.
25. Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
26. Uzmen, S. & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
27. Veziroğlu, M. & Gönen, M. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarının M. E. B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238
28. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Cilt 10). Ankara: Seçkin.

23 Ekim 2018

Oturum IV

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Saniye Bencik Kangal

Saat	Yer
16:15-17:45	504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÇOCUK EDEBİYATINDA "ENGELLİLİK VE DUYGULAR"

Mehmet GÜNEY¹, Prof. Dr. Gülen BARAN²

1 Yaman Şirinler Dil Konuşma ve Rehabilitasyon Merkezi, Ankara, "guney.akademik@gmail.com"

2 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, "barangln@gmail.com"

ÖZET

Bu araştırma, 5-8 yaş arasındaki çocuklara hitap eden çocuk kitaplarında yer alan engelli bireylerin ve çevresinin yansıttığı duygu durumlarının, yansıtan karakter, neden olan yaşantı, ifade edilme biçimi ve başa çıkma yolları açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak belirli olgu ve olaylara ait özellikleri sayısal olarak değerlendirmekten ziyade, derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve çalışma kapsamında çeşitli doküman, belge, gazete ve kitaplardan elde edilen bilgilerin kategorize edilerek sistematik olarak incelenmesini amaçlayan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını ülkemizde Türkçe olarak basılan, içeriğinde çeşitli engellilik unsurlarını barındıran yerli ve çeviri edebiyat ürünü çocuk kitapları oluşturmaktadır. Veri kaynakları oluşturulurken Ankara ili içerisindeki kitapçılar ve kitap fuarları ziyaret edilip yayın evleri ile görüşülmüştür. Belirlenen kitaplardan çalışma içerisinde incelenmek üzere 18 farklı yayın evine ait 38 çocuk kitabı seçilmiştir. Kitaplardan birinin içinde on farklı hikâye bulunması sebebiyle toplam 47 hikâye belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak çalışmacı tarafından hazırlanan "Kitap İnceleme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda çocuk kitaplarının birden fazla duyguyu yansıtarak engellilik kavramını işlediği saptanmıştır. Yansıtılan bu duygular mutluluk, üzüntü, kızgınlık (öfke), korku ve utanma başlıkları altında toplanmıştır. Çoğunlukla kitaplarda mutluluk ve üzüntü duygularının hâkim olduğu görülmektedir. Bu duygular belirlenen kriterler kapsamında çalışma içerisinde değerlendirilmiştir. Kitaplar engelli bireyin yaşamını gerçekçi bir şekilde yansıtarak mutluluklarının yanı sıra kendisinden ya da çevresinden kaynaklı farklı yollarla ifade ettikleri olumsuz duygulara ve olumsuz duygularla baş edebilme yollarını içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Engelli çocuklar, çocuk edebiyatı, hikâye, duygular

GİRİŞ

Bireylerin hayatının herhangi bir döneminde ortak olarak yansıttığı özellikler bütününe normal gelişim ya da tipik gelişim olarak adlandırılmaktadır (Baykoç, 2011; Bee ve Boyd, 2009). Ancak bu gelişimsel süreçte uyumsuzluk gösteren özellikler, bireyin gelişiminde farklılıklar meydana getirmektedir (Baykoç, 2011). Doğum öncesi, sırası ve sonrası sebeplerden kaynaklanan farklılıklara sahip olan çocuklar, literatür içerisinde engelli çocuklar, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, özürülü, farklı gelişim gösteren çocuklar ya da atipik çocuklar olarak adlandırılmaktadır. Bu farklı adlandırmaların sebebi engellilere yönelik kabul gören evrensel bir tanımın olmayışıdır. Kullanılan terimler ve tanımlamalar açısından başta Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) olmak üzere birçok kuruluş tarafından yapılan çalışmalar günümüzde de devam etmektedir (Erbil, 2010; Kökkaya, 2006). Ülkemizde en yaygın kullanılan tanımlamalar arasında 5378 Sayılı Engelliler Kanunu'nda ifade edilen *"Herhangi bir sebepten dolayı fiziksel, bilişsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini farklı düzeylerde kaybetmesi dolayısıyla toplumsal hayata uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılama güçlüğü olan; korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir"* ibaresi yer almaktadır (Koca, 2010).

Ülkemizde engelli çocuklara karşı genel anlamda olumlu bir tutum ve algı olsa da okullarda istememe, aynı sosyal ortamı paylaşmak istememe ya da acıma gibi olumsuz algıların da olduğu belirtilmektedir (Ayrıl ve ark., 2013). Yakın ailesinde engelli bireylerin bulunduğu kişilerin özel gereksinimli kişilere karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu bilinmektedir. Engelli bireylerle yakın ilişkilerde olmanın, ortak zaman geçirmenin olumlu bir algı yarattığı yapılan çalışmalarda görülmektedir (Cameron ve Rutland, 2006). Çocukların özel gereksinimli çocuklar ile bir arada olabileceği en yaygın ortam ise kaynaştırma eğitimleridir. Kaynaştırmanın temel amacı özel gereksinimli çocuğun küçük yaşlardan itibaren toplumsal olarak kabulünün sağlanmasıdır (Metin, 1997). Özel gereksinimli bireyin benlik algısı ve özgüven duygularının gelişiminde başta akranları olmak üzere ailelerinden ve sosyal çevrelerinden kabul ve sevgi görmeleri önemli bir yer tutmaktadır (Bıyıklı, 1989). Yapılan çalışmalarda engelli bireyler daha çok uyum ve iletişim problemleri olarak düşünüldüğü için akranları tarafından aktivitelere dahil edilmek istenmediği (Kabasakal ve ark., 2008), diğer çocuklara zarar verebileceği ya da saldırganlık gösterebilecekleri gibi nedenlerden dolayı kabul görmedikleri belirtilmektedir (Metin, 1992). Çolak ve Çetin (2004)'e göre ise engelli bireylerin toplumun bir parçası olması yönündeki en büyük engel toplumsal önyargılar olarak ifade edilmektedir. Mevcut dışlamaların önüne geçebilmek için küçük yaşlardan itibaren farklılıklara saygı, gelişimsel farklılığı olan bireyleri tanıma gibi kavramları içeren değerler eğitimi gerekli görülmektedir (Schrumpf ve ark., 2007). Bu kazanımları çocuklara aktarmanın yollarından biri de çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarının en önemli işlevlerinden biri sosyal davranışları geliştirme, problemlerle baş etme, tartışma imkânı sunmasıdır (Hunt, 1999). Çocuklar deneyimleyemedikleri yaşantıları kitaplar aracılığı ile edinebilmektedir. Kitaplar çocukların duyuş, deneyim ve ilişkileri daha derin düzeyde anlamalarına, farklı boyut, dil veya ırktan olmasına rağmen kahramanlarla özdeşim kurabilmelerine olanak sağlamaktadır (Prater ve ark., 2006). Bununla birlikte duygudaşlık kurma, işbirliğinde bulunma, yardımcı olma gibi sosyal yetenekleri de geliştirmektedir

(Gönen ve Veziroğlu, 2015). Farklılıkları anlama ve algılamada çok önemli bir yere sahip olan kitaplar aynı zamanda önyargıları fark ederek onlarla başa çıkma yollarını da göstermektedir (Aktan ve Divrenge, 2011). Engelli bireyleri içeren çocuk edebiyatı ürünleri de engelli bireylerin farkındalığını, kabulünü ve anlayışını desteklemek için kullanılabilir. Çocuklar kitaplar aracılığı ile bu bireylerin yaşamlarını, yaşadıkları zorlukları, güçlü yönlerini, imkân ve imkânsızlıklarını daha derinden karakter analizi yaparak inceleme ve tanıma şansı bulmaktadır (Prater ve ark., 2006). Çocuk kitapları özel gereksinimli karakterler ile beraber, karakterlerin yaşadıkları olay örgüsüne yönelik yansıttığı duyguları da içermektedir. Bilişsel, fizyolojik ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşan duygu yani "emotion" kavramının köken itibari ile birbirini takip eden diller olan Latince de çıkarmak manasına gelen "emovere" kelimesinden türeyen Fransızca da ayaklandırma anlamındaki "emouvoir" e dayandığı bilinmektedir (Yavuz, 2009). Duygular tüm bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerinde günlük yaşamda deneyimledikleri yaşantılar sırasında verdiği tepkilere destek olmaktadır. Sonsuz sayıda olduğu düşünülen duygular içinden bazı duyguların Ekman (1999), tarafından kültürlerden ayrı tutularak genetik olduğu ileri sürülmekte ve bu sebeple bu duygulara evrensel duygular adı verilmektedir. İlk yıllarda kızgınlık, mutluluk, üzüntü, korku, iğrenme, şaşkınlık olarak belirlendiği evrensel duyguları 90'lı yıllarda güncelleyerek mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, iğrenme, şaşkınlık, heyecan, utanma, suçluluk, gururlanma, aşağılama ve rahatlama olarak tanımlanmaktadır (Griffiths, 2001). Duygu üzerine teorilerini sunan diğer çalışmacılardan Plutchik temel duyguları öfke, korku, üzüntü, tiksinti, şaşkınlık, merak, kabullenme ve keyif olarak açıklarken Parrott, sevgi, keyif, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku olarak ifade etmiştir. Diğer duyguların ise belirttikleri temel duyguların harmanlanmasıyla oluştuğunu öne sürmektedirler (Parrott, 2001; Plutchik, 1980). Hipokrat'tan bu yana duyguların oluşumu noktasında birçok farklı fikir ortaya atılmıştır. Birbirinden bağımsız bir şekilde iki teorisyen tarafından ortaya atılan James-Lange teorisine göre olaylara vücudumuzun verdiği tepkilerin yorumlanması sonucu duygular oluşmaktadır. Daha açık ifade ile duygular davranışın sebebi değil sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (James, 1890). Bu teoriye karşı çıkan Cannon, fizyolojik tepkilerin duyguyu ortaya çıkaramayacağını çünkü farklı duyguların aynı fizyolojik tepkiye neden olabileceğini öne sürmüşlerdir. Duyguların benzer sıra ile korteksin talamusu uyarma ve talamusunda çift yönlü sinir akışını başlatmasıyla ortaya çıktığını ve aynı anda hem vücudu uyarırken hem de kortekse geri bildirim sağladığı için fizyolojik tepkiler ve duyguların aynı zamanlarda ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir (Cannon, 1927). Schachter (1970) ise duyguların oluşumunda fizyolojik tepkiler ile beraber bilişsel tepkilerinde sürece dahil olduğunu dile getirmiştir. Olaylara karşı verdiğimiz fizyolojik tepkiler bilişsel sürecimizden geçerek elde edilen sonuca göre duygular oluşmaktadır. Daha kısa ifade ile fizyolojik tepkilerimiz tanımlanana kadar duygular ortaya çıkmamaktadır. Son olarak ele alacağımız teoride ise Lazarus, duygu kavramını hem kültürel hem de biyolojik temeller üzerinden değerlendirmiştir. Lazarus (1991), duyguların davranışın açıklanmasından daha çok tanımlanması için önemli olabileceğini söylemiş ve duyguların duygusal sinir gönderen periferik sinir sistemi ile değil merkezi sinir sistemi ile bağlantılı olabileceğini açıklamıştır. Bu sebeple de duyguların bilişsel olan etkileri üzerinde durup ancak bilişsel bir bakış açısıyla açıklanabileceğini ifade etmektedir. Yaşanan olayın değerlendirilmesinde kişinin bireysel deneyimleri, kültürel faktörleri ve anlık etkilere bağlı olarak sonucunda duygu ve fizyolojik tepki aynı anda

oluşmaktadır. Bu sebeple çalışma içerisinde de karakterlerin yansıttığı duygular neden olan yaşantılar ile beraber ele alınıp incelenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, 5-8 yaş arasındaki çocuklara hitap eden çocuk kitaplarında engellilik kavramının, yansıtılan duygular açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada belirli olgu ve olaylara ait özellikleri derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve çalışma kapsamında çeşitli doküman, belge, gazete ve kitaplardan elde edilen bilgilerin kategorize edilerek sistematik olarak incelenmesini amaçlayan içerik analizi kullanılmıştır (Böke, 2011). İçerik analizlerinde sırasıyla veriler kodlanıp, içerik çıkarılıp ve verilerle içerik organize edilerek bulgular oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın veri kaynaklarını ülkemizde Türkçe olarak basılan, içeriğinde çeşitli engellilik unsurlarını barındıran yerli ve çeviri edebiyat ürünü çocuk kitapları oluşturmaktadır. Belirlenen kitaplardan çalışma içerisinde incelenmek üzere 18 farklı yayın evine ait 38 çocuk kitabı seçilmiştir. Kitaplardan birinin içinde on farklı hikâye bulunması sebebiyle toplam 47 hikâye belirlenmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak çalışmacı tarafından hazırlanan "Kitap İnceleme Formu" kullanılmıştır. Kitap analizleri yapılmadan önce her bir kitap engel grubuna göre ayrılmış ve kitaplar her ölçüte göre ayrıntılı olarak incelenmiştir. Kitap içerisindeki ölçütlerle ilgili bilgiler forma yansıtılırken ilgili cümleler de alıntılanmıştır. Aynı ölçütler altındaki alıntılar ve bilgiler gruplandırılarak kategorize edilmiş ve alt başlıklar oluşturulmuştur. Alt kategorilere ayrılan verilerin frekans değerleri çıkartılmış ve ilgili yerlerde açık atıfta bulunulmuştur. Ortaya konan alt kategorilerin altında toplanan verilerin bir bütünlük oluşturup oluşturmadığı ve alt kategoriler arasında benzerlik olma durumu kontrol edilmiştir. Bu aşama iç tutarlılığın sağlanabilmesi için önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR

5-8 yaş arasındaki çocuklara hitap eden çocuk kitaplarında engellilik kavramının, duygu durumları açısından incelenmesi amacıyla ortaya konulan bulgular kitapların içerdiği duygu durumlarına ilişkin bulgular ve duygu durumlarının yansıtılmasına ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Tablo 1. Çocuk kitaplarının içerdiği duygu durumlarına ilişkin alt kategoriler ve frekanslar

Alt Kategoriler	Kitap Kodu	Frekans
Mutluluk	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9.1, K9.2, K9.3, K9.4, K9.5, K9.6, K9.7, K9.8, K9.9, K9.10, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K38	44

Üzüntü	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9.1, K9.3, K9.4, K9.5, K9.6, K9.8, K9.9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K25, K26, K28, K30, K31, K32, K33, K35, K36	31
Kızgınlık	K3, K4, K5, K6, K7, K10, K15, K17, K22, K23, K24, K29, K31, K36, K37	15
Utanma	K1, K3, K9.7, K33	4
Korku	K9.10, K18, K19, K21, K24, K27	6

Çizelge 3.1'de kitapların içerdiği duygu durumları incelendiğinde; mutluluk, üzüntü, kızgınlık, utanma ve korku kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Her kitap içerisinde birden fazla duyguya yer verilmesinden dolayı, alt kategorilerde belirlenen temaların frekansları yüksek görülmektedir. Kitapların büyük çoğunluğunda hâkim olan iki temel duygunun mutluluk (n=44) ve üzüntü (n=31) olduğu, kitaplarda yansıtılan diğer duyguların ise sırasıyla kızgınlık (n=15), korku (n=6) ve utanma (n=4) olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 2. Mutluluk duygusunun yansıtılmasına ilişkin alt kategoriler ve frekanslar

MUTLULUK	Kitap Kodu	Frekans
Neden Olan Yaşantı		
Özdeşim Kurmak	K9.8, K16, K20	3
Deneyimleme	K5, K9.2, K9.3, K9.4, K9.5, K21, K28	7
Farklılığı Kabullenme	K1, K4, K6, K9.1, K10, K11, K13, K14, K19, K31	10
Kabul Görme	K2, K7, K8, K9.6, K9.7, K9.9, K9.10, K12, K15, K18, K22, K23, K25, K26, K27, K29, K33, K35, K38	19
Kendini Kabullenme	K3, K17, K30, K32, K34	5
İfade Biçimi		
Davranış	K2, K9.5, K9.7, K9.8, K9.9, K9.10, K12, K18, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K32, K38	18
Görsel	K3, K5, K6, K8, K11, K13, K15, K17, K21, K22, K25, K26, K27, K28, K29, K32, K35, K38,	18
Sözlü İfade	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9.1, K9.2, K9.3, K9.4, K9.6, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K31, K33, K34, K35	26
Yansıtan Karakter		
Ana Karakter	K2, K3, K5, K7, K8, K9.2, K9.4, K9.5, K9.6, K9.7, K9.8, K9.9, K9.10, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K32, K33, K34, K35, K38	34
Yan Karakter	K1, K4, K6, K9.1, K9.3, K10, K11, K13, K19, K31	10

Çizelge 3.2' de mutluluk duygusunun yansıtılmasına ilişkin bulgular kategoriler altında incelendiğinde bu duyguya neden olan yaşantılar özdeşim kurmak (n=3), deneyimleme (n=7), farklılığı kabullenme

(n=10), kabul görme (n=19) ve kendini kabullenme (n=5) olarak ortaya çıkmaktadır. Mutluluk duygusunun ifade edilme biçiminde ise çoğunlukla kitaplarda sözel ifadelere (n=26) yer verildiği bunun dışında davranış (n=18) ve görsel (n=18) olarak da yansıtılmaların olduğu görülmektedir. Bu duyguyu yansıtan karakterler ise büyük çoğunlukla kitabın ana karakteri (n=34) olurken, yan karakterlerin (n=10) yansıttığı mutluluk duygusunun tamamının özel gereksinimli bireyin farklılıklarını kabullenebilme ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Üzüntü duygusunun yansıtılmasına ilişkin alt kategoriler ve frekanslar

ÜZÜNTÜ	Kitap Kodu	Frekans
Neden Olan Yaşantı		
Alay Etme	K6, K7, K10, K12, K26, K31	6
Dışlanma	K2, K8, K9.6, K9.9, K13, K25	6
Durumu Kabullenmeme	K3, K9.1, K9.5, K9.8, K15, K36	6
Eksik Hissetme	K1, K5, K9.3, K9.4, K11, K17, K18, K28, K30, K32, K33, K35	12
Terk Edilme	K14	1
İfade Biçimi		
Davranış	K1, K9.6, K9.9, K10, K11, K12, K13, K26, K30, K31, K35, K36,	12
Görsel	K2, K5, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K18, K25, K28, K32	13
Sözlü İfade	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9.1, K9.3, K9.4, K9.5, K9.8, K14, K15, K17, K18, K25, K28, K32, K33	19
Yansıtan Karakter		
Ana Karakter	K1, K2, K6, K7, K8, K9.3, K9.4, K9.6, K9.8, K9.9, K10, K11, K12, K13, K14, K17, K18, K25, K26, K28, K30, K31, K32, K33, K35	25
Yan Karakter	K3, K5, K9.1, K9.5, K15, K36	6

Çizelge 3.3' e göre çocuk kitaplarında üzüntü duygusuna neden olan yaşantılar incelendiğinde çoğunlukla özel gereksinimli karakterin kendisini eksik hissetmesinden (n=12) kaynaklı olduğu görülmektedir. Diğer nedenlerin ise alay etme (n=6), dışlanma (n=6), durumu kabullenme (n=6) ve terk edilmeden (n=1) kaynaklı olduğu görülmektedir. Kitaplarda üzüntü duygusunun ağırlıklı olarak sözel ifade (n=19) edildiği görülürken bunu görsel (n=13) ifadeler ve davranış (n=12) takip etmektedir. Üzüntü duygusunu yansıtan karakter ise büyük çoğunlukta özel gereksinimli ana karakter (n=25) olduğu, az sayıda kitapta da yan karakterler (n=6) tarafından yansıtıldığı görülmektedir.

Çizelge 3.4. Kızgınlık duygusunun yansıtılmasına ilişkin alt kategoriler ve frekanslar

KIZGINLIK	Kitap Kodu	Frekans
Neden Olan Yaşantı		
İtiraz	K6, K7, K10, K24	4
Kabullenmeme	K4, K5, K15, K17, K22, K31, K36, K37	8
Suçlama	K3	1
Tanı	K23, K29	2
İfade Biçimi		
Davranış	K23, K29, K31, K37	4
Görsel	K6, K10, K17, K22, K29, K31, K36, K37	8
Sözlü İfade	K3, K4, K5, K6, K7, K10, K15, K17, K22, K24, K36	11
Yansıtan Karakter		
Ana Karakter	K6, K7, K23, K24, K29	5
Yan Karakter	K3, K4, K5, K10, K15, K17, K22, K31, K36, K37	10

Kızgınlık duygusunun incelenen kitaplardaki ortaya çıkma nedenine baktığımızda (Çizelge 3.4); diğer duygulardan farklı olarak 10 kitapta yan karakter tarafından yansıtıldığı, sadece 5 kitapta ana karakter tarafından yansıtıldığı görülmektedir. Öfke duygusuna neden olan yaşantının 8 kitapta yan karakterlerin farklılığı kabullenmemesinden kaynaklı olduğu görülürken bu durumu sırasıyla 4 kitapla itiraz, 2 kitapla tanıdan kaynaklı sebepler ve 1 kitapla suçlama izlemektedir. 11 kitap kızgınlık duygusunu sözlü ifade ile yansıtırken, 8 kitapta görsel öğeler, 4 kitapta da davranışlar ile yansıtıldığı bulunmuştur.

Çizelge 3.5. Utanma duygusunun yansıtılmasına ilişkin alt kategoriler ve frekanslar

UTANMA	Kitap Kodu	Frekans
Neden Olan Yaşantı		
Eksik Hissetme	K1, K3, K9.7, K33	4
İfade Biçimi		
Davranış	K1, K3, K9.7, K33	4
Yansıtan Karakter		
Ana Karakter	K1, K3, K9.7, K33	4

Çizelge 3.5' de utanma duygusunu içeren 4 kitabın tamamı ana karakterler tarafından kendini eksik hissetmesinden kaynaklı olarak davranışlarıyla göstererek yansıtılmaktadır. Utanç duygusu direkt

olarak benlik saygısı ile bağlantılı olduğu için ortaya çıkma durumunda fiziksel belirtiler ile saklanma, kaybolma kaçınma gibi çekimser davranışları tetiklemektedir (Tangney ve ark., 1996).

Çizelge 3.6. Korku duygusunun yansıtılmasına ilişkin alt kategoriler ve frekanslar

KORKU	Kitap Kodu	Frekans
Neden Olan Yaşantı		
Başarısızlık	K18, K27	2
Engel Hakkında Bilgisizlik	K9.10, K19, K21, K24	4
İfade Biçimi		
Sözlü İfade	K9.10, K18, K19, K21, K24, K27	6
Yansıtan Karakter		
Ana Karakter	K9.10, K18, K24, K27	4
Yan Karakter	K19, K21	2

Çizelge 3,6'da kitaplarda az rastlanan duygulardan biri olan korku incelenmiştir. Korku duygusu 2 kitapta başarısızlık korkusu olarak ortaya çıkarken 4 kitapta engellilik hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaktan kaynaklandığı görülmektedir. 6 kitabın tamamında sözlü olarak ifade edilen korkunun 4 kitapta ana karakter tarafından 2 kitapta da yan karakterler tarafından yansıtılmaktadır.

TARTIŞMA

Kitaplarda yer verilen duygular kimi zaman engelli karakterlerin hissettikleri olurken, kimi zaman da çevresindekilerin engelli karaktere yansıttıkları duygulardır. Kitapların neredeyse tamamının mutluluk duygusunu içermesinin sebebi olarak hikâyelerin mutlu bir sonla bitmesi düşünülmektedir. Yan karakterlerin yansıttığı mutluluk duygularının tamamının farklılıkları kabullenebilme alt kategorisinde olması çocukların erken yaştan itibaren engel gruplarına yönelik farkındalık kazandırılmasının önemini göstermektedir. Engelli karakterin çevresindeki insanların yansıttığı mutluluk duygusuna örnek olarak K13 de yer alan *“Sen de çok sevgi dolusun ve iyi ki bizim sınıftasın”* ve K4 de geçen *“Tüm kovan onu çok seviyoruz ve onun getiremediği polenleri biz fazlasıyla tamamlarız”* alıntılarını gösterilebilir. Engelli karakterin kendi mutluluğuna ise K8 den *“Nihayet masaya gelmenin bir yolunu buldu ve mutlu oldu”* veya K3 den *“Sesimin nasıl olduğunu bilmiyorum, ama önemli değil, biz böyle de mutluyuz”* ifadeleri örnek olarak sunulmaktadır. Mutluluk kadar sık yansıtılan duygulardan olan üzüntü de tıpkı mutlulukta olduğu gibi her zaman engelli karakterin üzüntüsünü değil, zaman zamanda ebeveynlerin üzüntüsü olarak yansıtılmaktadır. Yan karakterler tarafından yansıtılan üzüntü duygusunda nedenin yaşanan durumu kabullenememe olduğu dikkat çekmektedir. Engelli karakterin üzüntüsü K28'de *“Küçük oğlak kavalin sesiyle hüzünleniyor, arkadaşları gibi zıplayıp oynamayı, dağlarda tepelerde koşmayı hayal ediyordu”* ifadesiyle, K18'de ise *“Okumakta halen zorlanıyorum ve gerçekten çok üzülüyorum”* cümlesi

çerinde yansıtılmıştır. Anne-babalar tarafından yaşanan üzüntülerin ise K15'de *"Doktorun sesiyle mutluluğum hüznə dönüştü, çocuğumuz down sendromlu"* ifadesinde olduğu gibi ilk anda yaşanan şok duygusu veya K3'de belirtilen *"Duymadığımı bilmek onu çok üzüyor"* ifadesinde olduğu gibi engeli kabullenememek ile ilgili olduğu görülmektedir. Kızgınlık duygusu daha çok engele karşı farkındalık oluşmadığında ya da alay etme durumuyla karşı karşıya kalındığında ortaya çıkan bir duygu olarak dikkat çekmektedir. Engel durumunu kabullenemeden kaynaklanan kızgınlık durumunun tamamını yan karakterlerin göstermesi yine engellilik hakkındaki farkındalığın geliştirilmesinin önemini göstermektedir. Alay etmeler kitaplarda çelme takma gibi fiziki müdahaleler içerebildiği gibi, görme engelli bireye karşı *"Görmüyor musun?"* tarzında ifadelerle sözlü olarak da yansıtılmaktadır. Kimi zaman ise tamamen engelden kaynaklı öfke nöbetleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Engele karşı farkındalık oluşmadığında tikleri olan bir arkadaşına K17'de *"Kağan bir haftadır aynı şeyi yapıyorsun, kes artık sinir oluyorum yaptığın şeye"* diyerek tepki verebildiği, alay etme durumuyla karşılaşıldığında K10'da *"Ama ben çok öfkələndim, ejderha gibi ağzımdan alevler çıkarmak istiyorum"* sözleriyle duygularını yansıtması örnek gösterilebilir. Engelden kaynaklı olarak K23'de otizmlili bir çocuğun geçirdiği nöbetler *"Bazen herkesin içinde öfke nöbeti geçirip ağlıyor"* sözleriyle yansıtılmıştır. Bunların dışında engelli karakter içinde bulunduğu koşullara olan memnuniyetsizliğini de itiraz alt başlığında öfke yoluyla gösterebilmektedir. K24'de yer alan karakterin *"Kurallardan nefret ediyorum"* ifadesi bu duruma örnek gösterilebilir. Diğer duygulara göre daha az görünen korku, engelli karakterin kendini yetersiz hissetmesinden kaynaklı olarak yansıtılabildiği gibi, diğer insanların engelliliği bulaşıcı bir hastalık olarak görmesinden de kaynaklanmaktadır. K18 ve K27'de başarısız olunan ders ve öğretmeni ile karşılaşıldığında yaşanan korku ve beraberinde gelen karın ağrısı gibi semptomlara yer verilmiştir. K19 ve K21'de ise *"Diğer çocuklar, onlara zarar vereceğinden ya da bulaştıracağından korkuyor"* ifadesinde olduğu gibi, engelli bireye karşı olan korku hissi vurgulanmaktadır. İncelenen kitaplarda sık rastlanmayan utanma duygusu çoğunlukla fiziki görünümünden memnun olmamaktan yani kendini eksik hissetmeden kaynaklanmaktadır. Utanma duygusuna örnek olarak K1'de geçen *"O davetli ama gidemiyor, çünkü utanıyor, kendisini beğenmiyor"* cümlesi gösterilebilir. Engelli karakterin yaşamının doğal olarak yansıtılabilmesi için, karşılaşılabilecek farklı durumlarla ilgili birçok farklı duygunun bir arada yansıtılması gerektiği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada 5-8 yaş arasındaki çocuklara hitap eden çocuk kitaplarında engellilik kavramına ilişkin unsurlar incelenmiştir. Bu kapsamda kitaplarda yansıtılan duygular değerlendirilip neden olan yaşantı, ifade biçimleri ve yansıtan karakter alt kategorilerinde elde edilen bulgular belirtilmiştir. Çocuk kitaplarının tek bir duygu üzerinden değil, birden fazla duyguyu yansıtarak engellilik kavramını işlediği görülmektedir. Bu durum engellilerin yaşamında gerçekliğin doğru yansıtılması için olumlu bir sonuç olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte hikâyelerin mutlu bir sonla sonuçlandığı görülmektedir. Bu durum ise olay örgüsünde yaşanan olayların sonucunda umut olabileceğini aşılacaktır. Bulgularda özellikle kızgınlık, üzüntü ve korku gibi olumsuz duyguların farklılıkları kabullenemeden, farklı

bireylere tepki göstermeden kaynaklı olduğu; mutluluk duygusunun ise ağırlıklı olarak farklılıkları kabul etme ve toplumda kabul görmeden kaynaklandığını görmek erken yaşlardan itibaren engelliliğe karşı farkındalık geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Engellilik unsurları içeren çocuk kitapları ile ilgili alanda daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları yayınevleri, aileler ve çocukla çalışan meslek elemanlarına aktarılmalıdır.
- Toplumun engellilik algısının değiştirilebilmesi için erken çocukluk dönemindeki çocuklar, içerisinde engellilik unsuru bulunduran kitaplarla tanıştırılmalıdır.
- Engelli çocukların duygularına yönelik yapılacak araştırmalarda duygular daha geniş tutularak sekiz temel duygu geniş bir engel yelpazesi içerisinde çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

1. AKTAN, K., DİVRENGİ, M. (2010). Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım. Ankara: Eğiten Kitap.
2. AYALA, E. C. (1999). "Poor little things" and "Brave little souls": The Portrayal of Individuals with Disabilities in Children's Literature. *Literacy Research and Instruction*, **39(1)**, 103-117.
3. AYRAL, M., ÖZCAN, Ş., CAN, R., ÜNLÜ, A., BEDEL, H., ŞENGÜN, G., ÇAĞLAR, K. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri. ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi. 19-21 Haziran 2013, Akşehir.
4. BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim. Eğiten Kitap Yayınları, İstanbul.
5. BIYIKLI, L. (1989). Bedensel Özürlü Çocukların Benlik Kavramı: Aile Kabul Düzeyi Açısından. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
6. BÖKE, K. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (3.baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti.
7. CAMERON, L., RUTLAND, A. (2006). Extended Contact Through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice Toward The Disabled. *Journal of Social Issues*, **62(3)**, 469-488.
8. CANNON, W. B. (1927). "The James-Lange Theory Of Emotion: A Critical Examination and An Alternative Theory", *American Journal of Psychology*, sayı: 39, ss. 106-124.
9. ÇOLAK, M., ÇETİN, C. (2014). Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **29(1)**, 191-211.
10. ERBİL, E. F. (2010). Türkiye'de Özürlü Yoksulluğu ve Mücadele Politikalarının Değerlendirilmesi: Ankara-Keçiören Örneği, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayın No:50, Ankara
11. GÖNEN, M., VEZİROĞLU, M. (2015). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Eğiten Kitap.
12. GRIFFITHS, P.E. (2001). Evolutionary Perspectives on Emotion. *Emotions, Qualia and Consciousness* A.W. Kazniak (Ed.). Singapore, New Jersey, Hong Kong, London, World Scientific: 106-123.

13. HUNT, P.(1999). Understanding Children's Literature. London: Routledge
14. JAMES, W. (1890). Principles of Psychology, <http://www.archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>
15. KOCA, C. (2010). Engelsiz Şehir Planlaması Bilgilendirme Raporu. Dünya Engelliler Vakfı, İstanbul.
16. KÖKKAYA, Z. (2006). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'de Özürlü İnsanların Ekonomik ve Sosyal Hakları İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Hakları Hukuku Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
17. LAZARUS, R. S. (1991). "Progress on A Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion", American Psychologist, sayı: 46(8), ss. 819–834.
18. METİN N., (1997). Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Normal ve Özürlü Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. 5. Özel Eğitim Günleri: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları. Ankara.
19. METİN, N. (1992). Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36.
20. PARROTT, W.(2001). Emotions in Social Psychology, Philadelphia: Psychology Press.
21. PAUL, E. (1999). "Basic Emotions" içinde: Dalglish, T. ve M. Power (ed.). Handbook of Cognition and Emotion, Sussex, U.K.: John Wiley and Sons Ltd.
22. PLUTCHİK, R. (1980). "A general psychoevolutionary theory of emotion" içinde: Plutchik, R. ve H. Kellerman (ed.), Emotion: Theory, Research, and Experience: Vol. 1: Theories of Emotion, New York: Academic Press, ss. 3-33.
23. PRATER, M. A., DYCHES, T. T., JOHNSTUN, M. (2006). Teaching Students About Learning Disabilities Through Children's Literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24.
24. SCHACHTER, S. (1970). "The assumption of identity and peripheralist-centralist controversies in motivation and emotion", içinde: Arnold, M. B. (ed.), Feelings and Emotion: The Loyola Symposium, New York: Academic Press.
25. SCHRUMPF, F., CRAWFORD, D. K., & BODİNE, R. J. (2007). Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk. Çev: F. Gül. Akbalık, B. Dilek Karaduman. Ankara: İmge Kitabevi.
26. TANGNEY, J., MİLLER, R., FLİCKER, L., & BARLOW, D. (1996). Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1256–1269.
27. YAVUZ, K.F. (2009). Duygusal Şemalar Ve Leahy Duygusal Şema Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, Geçerlik Ve Güvenirliliği. SB Ankara Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2. Psikiyatri Kliniği, Uzmanlık Tezi, Ankara.
28. YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

23 Ekim 2018

Oturum IV

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Saniye Bencik Kangal

Saat	Yer
16:15-17:45	504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ANKARA İLİNDEKİ ÜNİVERSİTELERE BAĞLI ANAOKULLARINDA BULUNAN 2005-2017 YILLARI ARASINDA BASILMIŞ RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Ceren KOÇAK¹, Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL²

1Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Çocuk Gelişimi Bölümü

2Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Bu çalışma, Ankara ilindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini üniversite anaokullarından elde edilen kitap listeleri doğrultusunda 658 resimli öykü kitabı oluşturmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 227 kitap araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veriler, literatür taraması ve uzman görüşlerine dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kitap İnceleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Form aracılığıyla kitapların; yayım yılı, yerli/yabancı oluşu, yazarın cinsiyeti, kitabın konusu, ana karakteri, ana karakterin cinsiyeti, kitabın dış yapı özellikleri, resim-metin işbirliği ile içerik özelliklerine ilişkin veriler saptanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik yöntemleri (frekans, yüzde) kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre resimli öykü kitaplarının büyük çoğunluğunun 2008-2012 yılları arasında basılmış olduğu, kitapların % 59,92'si yerli, % 40,08'i ise yabancı kitaplar olduğu saptanmıştır. Resimli öykü kitaplarında en çok işlenen konunun "Arkadaşlık, Sevgi ve Aile" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca incelenen kitapların %93.4'ünün dilsel metni ile görsel metninin bir bütün olarak algılanabildiği, %94.2'sinde metnin, resmin anlam bütünlüğünü tamamlayabildiği ve %92.5'inin resimlerinin, metnin anlam bütünlüğünü açıkladığı bulunmuştur. Resimli öykü kitaplarında en çok rastlanan karakterin sırasıyla İnsan (118), Hayvan (81), Varlık (23) ve Bitki (5) olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular erken çocukluk dönemi ve çocuk edebiyatının çocuğa yönelik ilkesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, Erken çocukluk dönemi, Resimli öykü kitapları

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi bireyin gelişiminin en hızlı olduğu ve kişiliğin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklara sağlanan uyaran zenginliği, beyinde daha fazla sinaptik bağlantının oluşmasını sağlayarak bireyin varolan potansiyelini en üst seviyesine ulaştırmasına olanak tanımaktadır. İlk yıllardan itibaren aile, eğitim kurumları, gelişen teknoloji ve toplumsal çevrenin etkisiyle birey tüm gelişim alanlarında hızlı bir gelişim gösterir.

Günümüzde gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte okul öncesi dönem çocuklarının, kendilerine oldukça cazip gelen birçok farklı uyaran etkisinde kaldığı ve oyun oynama, sosyalleşme, keşfetme ve öğrenme ihtiyaçlarının bu kaynaklardan sağlanarak zihinsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Çocukların bütünsel gelişiminin desteklenmesinde çocuk edebiyatı önemli bir işleve sahiptir. Sever (2008)'e göre; "*Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.*" Dilidüzgün (2004)'e göre çocuk edebiyatı, edebiyat niteliğinden ödün verilmeden, çocuğun gerçekliğinden hareket edilerek, konuları onun doğal ve güncel çevresinden seçilen ve çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesi sağlanan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırılması öngörülen edebiyat ürünleridir.

Erken çocukluk döneminde kullanılan en etkili çocuk edebiyatı ürünleri arasında resimli öykü kitaplarının olduğu söylenebilir. Resimli çocuk kitapları, çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğelerden ve dilsel metinlerden oluşmuş kitaplardır (Şimşek, 2016). Öyküler, her şeyden önemlisi deneyim çerçevesi sağlar. Edebiyat, gelişimin birçok alanı açısından önemlidir. Kitap okuyan ya da kendilerine kitap okunan çocuklar, gerçek yaşamlarında kullanışlı olan başkalarına ait birçok deneyim birikimi oluştururlar (Pugh & Rohl, 2000). Teknoloji ile birlikte artan görsel içeriklere (dijital oyunlar, çizgi filmler vb.) karşın resimli öykü kitapları hala çocukların merak ve öğrenme isteklerini pekiştiren, onlara hayal dünyasının kapılarını açan eğlenceli, nitelikli ve eğitsel bir kaynak olma statüsünü korumaktadır. Sever (2003), kitapların, çocukların yaşamında karşılaşılabileceği olayları ve aralarındaki ilişkileri anlayabilmesine, bu olayları gelişim sırasına ve neden sonuç ilişkisine göre kavrayabilmesine olanak sağlayan doğal bir öğrenme ortamı yarattığını belirtmektedir. Resim ve hikaye kitaplarına bakmak ve dinlemek, çoğu küçük çocuk ve ebeveynleri tarafından sıkça kullanılan ve keyif alınan bir etkinliktir. Çocuklar kendi kendilerine okumaya başlamadan önce, kitaplardan birçok şey öğrenebilirler. Kitap okuma ve kitap dinleme, çocukların genel bilgilerini artırarak dünya hakkında bilgi sahibi olmalarını ve dil edinimini teşvik eder (Horst&Price, 2015). Okul öncesi dönemde çizgi-resim ve yazı ile oluşan okul öncesi edebiyatın, çocukta kitap kültürünün de ön sözü gibi olduğunu ifade eden Şirin (2007), çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre yazılmış ve resimlenmiş kitapların çocuğun edebiyat ve sanat okulu olduğunu ifade etmektedir. Dilidüzgün (2003), nitelikli çocuk kitaplarının, çocuklara yazın ile hesaplaşabilme olanağının kapılarını aralayan bir geçiş yazını olduğunu ifade etmektedir. Oğuzkan (2013)'ın belirttiğine göre Arbuthnot kitapların, yaşamın yerini tutmayan ancak yaşamı sınırsız bir

şekilde zenginleştiren özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Kitapların, onları kullanmasını bilen yetişkinler ve çocuklar için bir bilgi ve eğlence kaynağı olduğunu söylemenin doğru olduğunu ileri sürmektedir. Bir kitabın, -isterse klasik bir eser olsun- iyi veya kötü olarak nitelendirilmesinin, kitabın içeriğinin çocuk tarafından zevk alınabilir nitelikte ve çocuk tarafından okunabilir oluşuna bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Çocuk kitapları, onlara anadilinin yapı ve işleyişine ilişkin ilk ipuçlarını sunan, dilin ve çizginin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilen görsel ve dilsel uyarılar olmaları bakımından çocuğun yaşamında önemlidir (Sever, 2008). Çocukların kendi kendilerine keşfedemedikleri birçok bilginin yer aldığı kitaplar, yeni kavramların kazanılmasında ve güçlenmesinde çocuklara yardımcı olur (Güleç ve Geçgel, 2015). Alpöge (2003), okul öncesi dönem çocuklarına kitap okumanın, duygusal bakımdan onlara yardımcı olduğunu, çocukların kendilerini tanımlarına, özdeşleştiği kahramanlar yoluyla duygularıyla başa çıkmayı öğrendiklerinden söz etmektedir. Kitaplar aracılığıyla hem kendi gibi olan hem de farklı kişilik özelliklerinin varlığını fark eden okul öncesi çocuğu, karşılaştığı birçok kahraman niteliğini kendi kişiliği ile kıyaslayarak kendi içinde bir değerlendirme yapar ve kişiliğini yeniden keşfeder.

Çocuklar duyuları yoluyla içinde buldukları çevreyi keşfederler bu nedenle kendilerine sunulan kitapların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak ilgilerini çekmesi ve dayanıklı olması gerekmektedir. Erken yıllardan itibaren çocukların kitaba saygı ve sevgi duymalarını sağlayan en önemli etkenlerden biri kağıttır çünkü kağıt, kitabın görsel etkisini yansıtan, baskı niteliğini arttıran, uzun süre kullanılabilirliğini sağlayan en temel öğedir (Sever, 2004). Güleç ve Geçgel (2015)'e göre altı yaşından küçük çocuklar için kağıt sayfalarından çok bez, mukavva veya naylon (banyo kitabı) sayfaların kullanılması önerilmektedir. Mürekkep dağılması, renk değişmesi, harflerin okunmaması, sayfaların kolay yırtılması gibi durumları önlemek için gramajı yüksek I. hamur veya mat kuşe kağıt kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Kitabın kapağı, çocuğun ilgi ve beğenisini harekete geçirerek onun kitaba ve okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayabilir. Bu nedenle kapaktaki görsel tasarım, çocuğun ilgisini kitaba çekmeyi başarabilmek için sanatçı duyarlılığını yansıtmalıdır (Sever, 2004). Sever (2013)'e göre kapak, çocuğun kitaba yönelmesini sağlayan ilk uyarandır. Ciltleme konusunda gösterilen özen, kitabın yıpranmadan uzun süre kullanılabilmesini sağlar. Bu nedenle çocuk kitaplarında kolayca dağılan tel zımbalı cilt yerine, sırttan tutkalla yapıştırılmış dikişli cilt tercih edilmelidir (Sever, 2004). Okul öncesi dönem çocukları okumayı bilmediklerinden kitabı resimleriyle değerlendirirler; resimler, hikayenin anlaşılmasını ve çocukların kitaptan zevk almalarını sağlar bu nedenle okul öncesi dönem kitaplarında her sayfanın dörtte üçünün resimden, dörtte birinin ise yazıdan oluşması uygundur. Resimlemelerde önemli olan, çocukların resimlerine bakarak hikayeyi anlayabilmeleridir (Ersoy ve Bayraktar 2016). Sever (2008), çocuk edebiyatında konunun, çocuğu metnin anlam evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan bir öge olduğunu işaret etmektedir. Oğuzkan (2013)'a göre çocuk yayınlarında ele alınan konular eğlendirici ve dinlendirici olma özelliklerinin yanı sıra çocukları düşünmeye yönleltmeli ve onlara birtakım düşünceler kazandırmalıdır. Çocuğa yönelik her konu çocuk edebiyatı konuları içerisinde yer alabilir; önemli olan nasıl yazılacağıdır, yani konunun çocuğa göre olmasıdır (Ersoy ve Bayraktar, 2016). Resimli öykü kitaplarında insan, hayvan, canlı -cansız varlık olmak üzere çeşitli

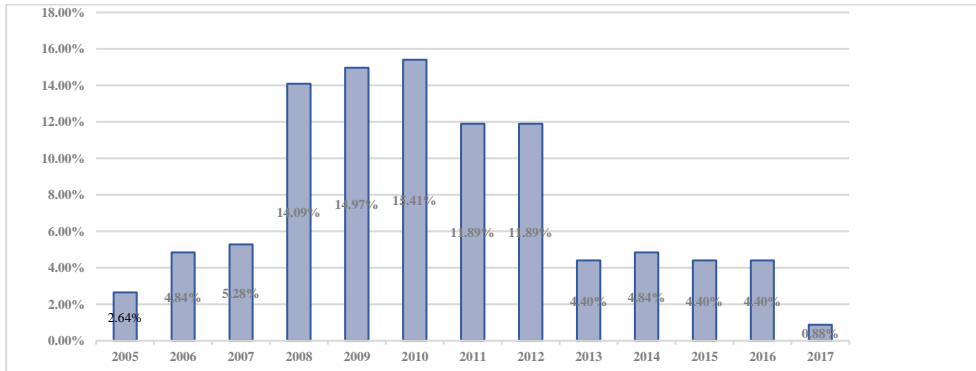
karakterler yer alabilir. Çocukların kahramanla özdeşim kurabilmesi için kahramanın çocuğun yaş grubuna uygun olması ve gerçek hayattaki gibi inanılır ve güvenilir olması gereklidir (Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın çocuk edebiyatı alanında çalışan yazarlara, sanatçılara, akademisyenlere, okul öncesi eğitimcilerine ve çocuk edebiyatı alanında faaliyet gösteren tüm kurum ve kuruluşlara getirilecek olan önerilerle de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Ankara İlindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan resimli öykü kitaplarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Araştırmanın evrenini, Ankara İlindeki yaklaşık kırk yıllık köklü üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış 658 adet okul öncesi dönem resimli öykü kitabı oluşturmuştur. Örneklem dağılımı ağırlıklı dağıtım yöntemi kullanılarak her okula ağırlıkları oranında dağıtılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu seçkisiz örnekleme yöntemiyle 227 adet okul öncesi dönem resimli öykü kitabı oluşturmuştur. Araştırmada veriler, okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla alanyazın araştırması sonuçlarına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kitap İnceleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR



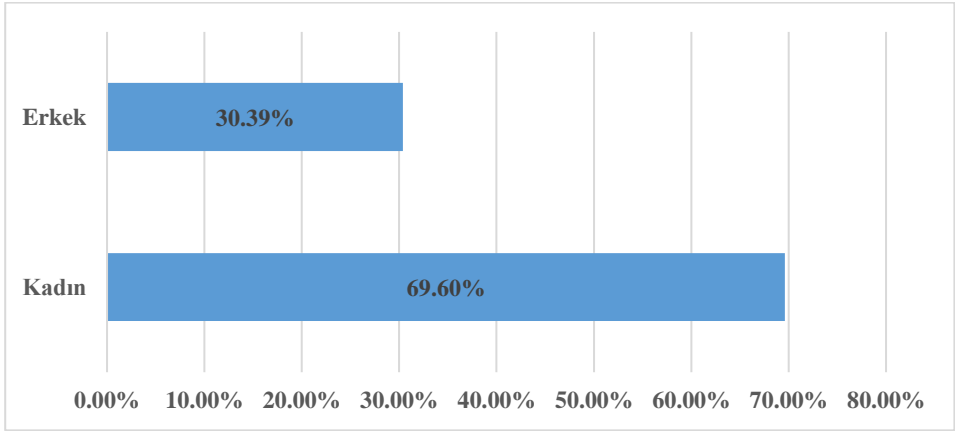
Şekil 1. Resimli Öykü Kitaplarının Basım Yıllarına Göre Dağılımı

Şekil 1.'e göre resimli öykü kitaplarının büyük çoğunluğu 2008-2012 yılları arasında basılmış kitaplardır. İncelenen kitapların en çok 2010 yılında basılmış olduğu (%15,41), çok düşük bir oranının (0,88) 2017 yılında basıldığı görülmektedir.

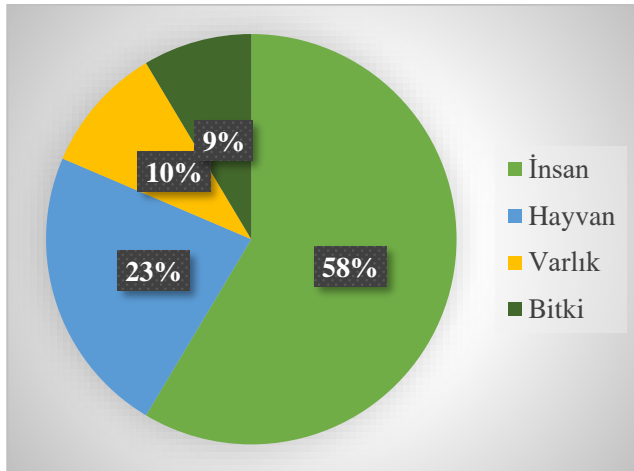
Tablo 1. Resimli Öykü Kitaplarının Yerli veya Yabancı Olma Durumlarına Göre Dağılımı.

Kitabın Anadili	f	%
Yerli	136	59,92
Yabancı	91	40,08
Toplam	227	100,00

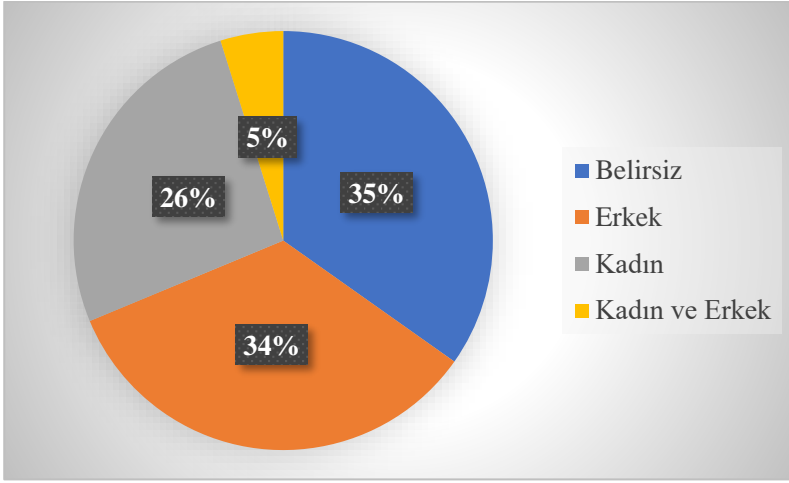
Tablo 1.'e göre incelenen resimli öykü kitaplarının % 59,92'si yerli, % 40,08'i ise yabancı kitaplardır.

**Şekil 2.** Yazarların Cinsiyetinin Yüzdeleri Dağılımı

Şekil 2.'ye göre resimli öykü kitaplarındaki yazarların %69,60'ının cinsiyetinin kadın, %30,39'unun cinsiyetinin ise erkek olduğu görülmektedir.

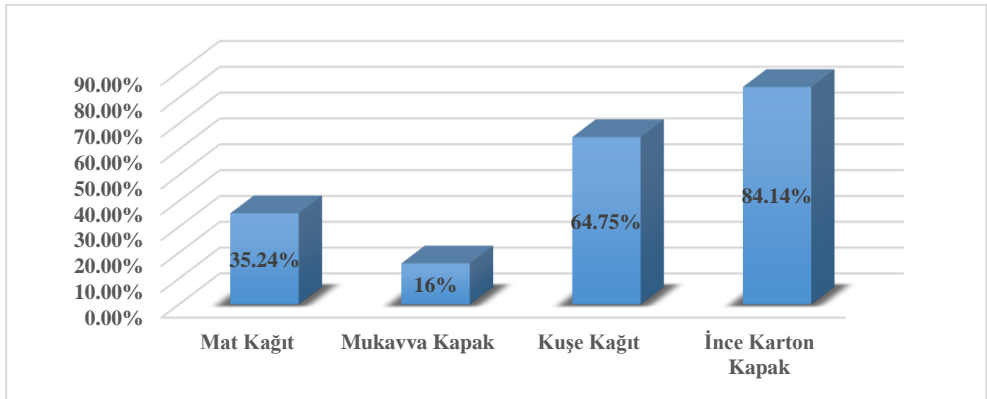
**Şekil 3.** Ana Karakterlerin Dağılımı

Şekil 3. incelendiğinde resimli öykü kitaplarında en çok rastlanan karakterin İnsan (%58) olduğu görülmektedir. Hayvan karakteri (%23) insan karakterinden sonra en sık kullanılan karakterdir. Kitaplarda en az Varlık (%10) ve Bitki (%9) ana karakter olarak kullanılmaktadır.



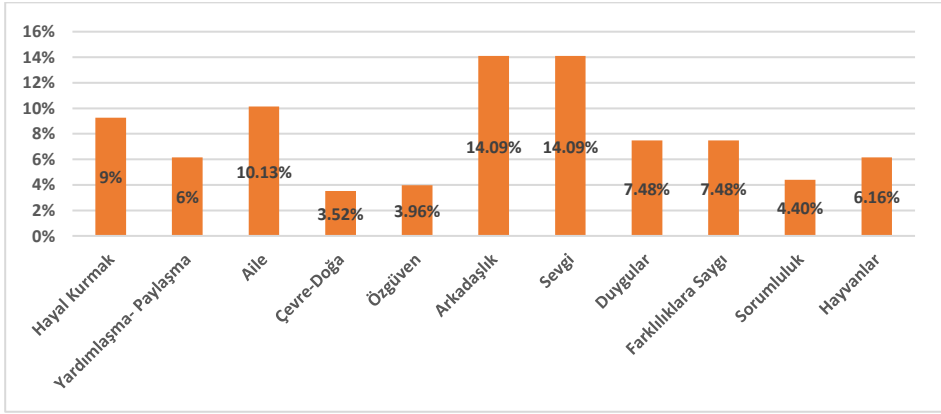
Şekil 4. Ana Karakterlerin Cinsiyeti

Şekil 4. incelendiğinde ana karakterlerin %35'inin cinsiyetinin belirsiz olduğu, %34'ünün cinsiyetinin erkek olduğu ve ana karakterlerde kadın cinsiyetinin kullanılma oranının (%26) olduğu görülmektedir.

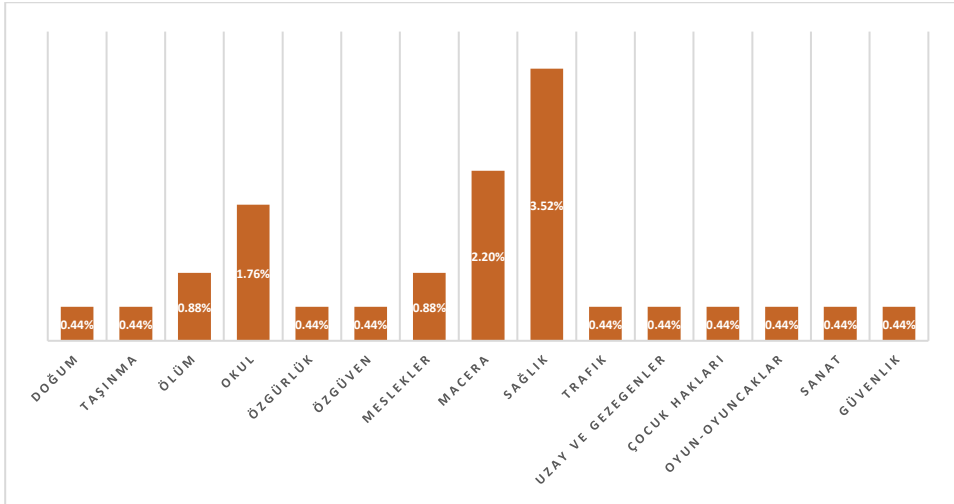


Şekil 5. Resimli Öykü Kitaplarının Kağıt ve Cilt Özellikleri

Şekil 5.'e göre resimli öykü kitaplarının cilt özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde kitapların %84,14'ünde ince karton kapak kullanıldığı, %16'sında ise mukavva kapak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca kitapların %64,75'inde kuşe kağıt kullanıldığı, %35,24'ünde ise mat kağıt kullanıldığı belirlenmiştir.

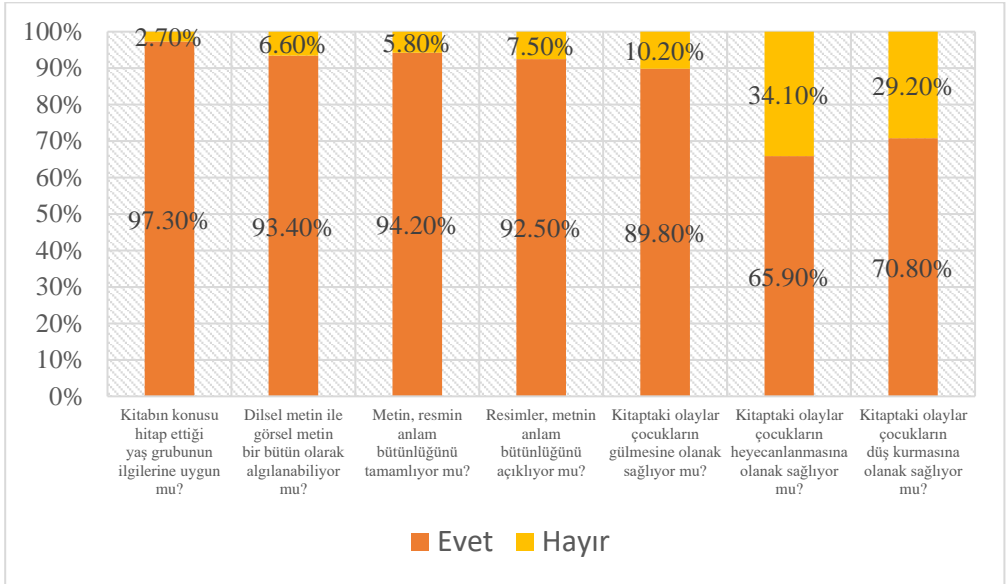


Şekil 6. Resimli Öykü Kitaplarında Ele Alınan Konuların Dağılımı



Şekil 7. Resimli Öykü Kitaplarında Ele Alınan Konuların Dağılımı

Şekil 6. ve Şekil 7. incelendiğinde kitaplarda en çok işlenen konuların Arkadaşlık (%14,09), Sevgi (%14,09) ve Aile (%10,13) olduğu görülmektedir. Resimli öykü kitaplarında en az işlenen konuların Sanat, Güvenlik, Oyun, Çocuk Hakları, Uzak-Gezegenler, Trafik, Meslekler, Özgüven, Özgürlük, Doğum, Ölüm ve Taşınma olduğu belirlenmiştir.



Şekil 8. Resimli Öykü kitaplarının İçerik Özelliklerine İlişkin Yüzde Dağılımı

Şekil 8.'e göre resimli öykü kitaplarının %97,30'unun konusunun hitap ettiği yaş grubunun ilgilerine uygun olduğu, %89,80'inde geçen olayların çocukların gülmesine olanak sağladığı, %65,90'ının olaylarının çocukları heyecanlandırmaya olanak sağladığı ve %70,80'indeki olayların çocukların düş kurmasına olanak sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen resimli öykü kitaplarının %93,40'ında dilsel metin ile görsel metnin bir bütün olarak algılanabildiği görülmektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre üniversitelerde yer alan kitapların çoğunluğunun basım yıllarının 2008-2012 yılları arasında yoğunluk gösterdiği, buna karşın yeni basılmış kitaplara görece az yer verildiği saptanmıştır. Araştırmada incelenen kitapların %59,92'sinin yerli, %40,08'inin yabancı olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, incelenen 227 adet resimli öykü kitabının %93,4'ünün dilsel metni ile görsel metnin bir bütün olarak algılanabildiği, %94,2'sinde metnin, resmin anlam bütünlüğünü tamamlayabildiği ve %92,5'inin resimlerinin, metnin anlam bütünlüğünü açıkladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Demirel ve Akyol (2009)'un çalışması ile paralellik göstermektedir. Demirel ve Akyol, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarını çeşitli özellikler açısından inceledikleri çalışmalarında kitapların %92, 8'inde resimler ile metnin ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının kitabı resimleriyle algıladığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, metin aracılığıyla anlatılan öykünün resimlerle bir bütünlük sağlaması önemli olup incelenen kitaplarda resim ve metnin birbirini destekleyerek kitabın niteliğini arttırdığı söylenebilir. Araştırmada resimli öykü kitaplarının %97,3'ünün

konusunun hitap ettiği yaş grubunun ilgilerine uygun olduğu, %89.8'inin kitaptaki olaylarının çocukların gülmesine olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa yönelik ilkesine dayanması önemlidir. Sever (2008) çocuğa göreliği, çocukların ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak metinlerin bunlarla örtüşmeyi zorlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Kitaplardaki olayların büyük bir çoğunluğunun çocukların gülmesine olanak sağladığı, bu bağlamda, kitapta işlenen olayların eğlenme-oynama gibi çocuk doğasına uygun nitelikleri taşıdığı söylenebilir. İncelenen resimli öykü kitapların %65.9'undaki olayların çocukların heyecanlanmasına olanak sağladığı, %70.8'inin olaylarının çocukların düş kurmasına olanak sağladığı sonuçları elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak kitaplarda ele alınan olayların heyecan ve düş kurma, gibi özelliklerinin görece azaldığı söylenebilir. Bu bulgular, çocuk edebiyatı yazarlarının konu seçiminde benzer konular üzerinde durdukları, dil ve anlatım özelliklerinin yaş grubunun özellikleri bağlamında daha etkili şekilde ele alınması gerekliliğini ortaya koyabilir. Araştırma sonuçlarına göre incelenen resimli öykü kitaplarında en çok rastlanan karakterin İnsan (118) olduğu saptanmıştır. Hayvan karakteri (81) İnsan karakterinden sonra en sık kullanılan karakterdir. Kitaplarda en az Varlık (23) ve Bitki (5) karakter olarak kullanılmaktadır. Resimli öykü kitaplarında yer alan karakterlerin cinsiyetlerinin büyük oranda belirsiz olduğu, erkek cinsiyetinin kadın cinsiyetine göre daha fazla yansıtıldığı saptanmıştır. Ayrıca kitaplarda en sık işlenen konuların Arkadaşlık (%14,09), Sevgi (%14,09) ve Aile (%10,13) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar Peng (2012)'in çocukların gelişen edebi kaynaklarını incelediği araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularına göre Malezyalı çocukların kitaplarda en çok sevgi, arkadaşlık ve aile konularının ilgilerini çektiği, hayali hayvanlar ve eğlenceli kahramanları sevdikleri belirlenmiştir. Kitapların büyük çoğunluğunda sert mukavva kapak yerine ince karton kapak kullanıldığı, kuşe kağıt kullanım oranının ise mat kağıt kullanım oranından yüksek olduğu belirlenmiştir. Kapak, çocuğun kitaba yönelmesini sağlayan ilk uyarandır. Ciltleme konusunda gösterilen özen, kitabın yıpranmadan uzun süre kullanılabilmesini sağlar (Sever, 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmaları için kitaplarla etkileşim kurmaları önemlidir. Bu nedenle çocuk kitaplarında kolayca dağılan tel zimbali cilt yerine, sırttan tutkalla yapılandırılmış dikişli cilt tercih edilmelidir (Sever, 2004). Güleç ve Geçgel (2015)'e göre altı yaşından küçük çocuklar için kağıt sayfalarından çok bez, mukavva veya naylon (banyo kitabı) sayfaların kullanılması önerilmektedir. Mürekkep dağılması, renk değişmesi, harflerin okunmaması, sayfaların kolay yırtılması gibi durumları önlemek için gramajı yüksek l. hamur veya mat kuşe kağıt kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, anaokullarında yer alan kitapların kağıt özelliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının kullanımına uygun olduğu ancak kapak-cilt özellikleri konusunda maliyetinin düşüklüğü nedeniyle ince kartonun daha sık tercih edildiği düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Son 12 yılda ülkemizde üretilen yerli ve yabancı yazarlar tarafından hazırlanan kitaplarla yapılan bu çalışmada; üniversitelerde yer alan kitapların çoğunluğunun basım yıllarının 2008-2012 yılları arasında yoğunluk gösterdiği, buna karşın yeni basılmış kitaplara görece az yer verildiği saptanmıştır. Üniversite

anaokullarında yeni basılmış kitaplara yer verilmesi konusunda eğitimcilerin bilinçlendirilmesi ve bu konuda okul-aile işbirliğinin teşvik edilmesi sağlanabilir. İncelenen kitapların %59,92'sinin yerli, %40,08'inin yabancı olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda en sık işlenen konuların «Arkadaşlık, Sevgi ve Aile» olduğu gözlenmiştir. Konu seçiminde çeşitlilik gösterilerek farklı ve özgün konulara resimli öykü kitaplarında daha sık yer verilmesi hususunda yazarlar ve çocuk gelişimi uzmanları ile ortak çalışmalar yürütülebilir. Yerli ve yabancı kitaplarda işlenen konuların çeşitliliği araştırılarak, farklılıklar kültür bağlamında incelenebilir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda en sık rastlanan karakterin İnsan (%51,98), en az rastlanan karakterin ise Bitki (%2,20) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Resimli öykü kitaplarında yer alan karakterlerin cinsiyetlerinin büyük oranda belirsiz olduğu, erkek cinsiyetinin kadın cinsiyetine göre daha fazla yansıtıldığı saptanmıştır. Bu sonuçlar toplumsal cinsiyete ilişkin değişkenler açısından farklı araştırmalarla çeşitlendirilebilir. Kitapların büyük çoğunluğunda sert mukavva kapak yerine ince karton kapak kullanıldığı, kuşe kağıt kullanım oranının ise mat kağıt kullanım oranından yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak ailelerin yaşa göre nitelikli kitap edinimi konusunda bilinçlendirilmeleri desteklenebilir.

KAYNAKLAR

1. Dilidüzgün, S. (2004), Çocuk Edebiyatı Kavramı. Zeliha Güneş (Ed.), Çocuk Edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
2. Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
3. Şirin, MR. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
4. Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
5. Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
6. Güleç, H., Geçgel, H. (2015). *Çocuk Edebiyatı Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
7. Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
8. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, EK., Akgün, ÖE., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
9. Şimşek, T. (Ed.) (2016). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
10. Pugh, CB., Rohl, M. *Literacy Learning In The Early Years*. erişim <http://en.bookfi.net/book/1049782>
11. Horst, JS., Price, CH. *What and How Young Children Learn From Picture and Story Books*. erişim <https://www.frontiersin.org/research-topics/1579/an-open-book-what-and-how-young-children-learn-from-picture-and-story-books>
12. Ersoy, ÖA., Bayraktar, V. (2016). Okul Öncesi Dönemde Çocuk edebiyatı Kavramı ve Çocuk Kitaplarının Özellikleri. Ayşe Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

13. Alpöge, G. (2003). Okul Öncesi Çocuklara Kitap Okumanın ve Masal Anlatmanın Önemi. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
14. Sever, S. (2004). Okul ncesi dönemdeki Çocuklara Seslenen Kitaplarda Bulunması Gereken Temel Özellikler. Zeliha Güneş (Ed.), *Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
15. Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
16. Demirel, R., Akyol, AK. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Resimli Öykü Kitaplarının Çeşitli Özellikler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk Bildiri Kitabı; 7-9 Ekim 2009; Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
17. Peng, CF. (2012). Developing Children's Literary Resources. *Educational Research and Review*, 2012;7(7):155-163.

23 Ekim 2018

Oturum V

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş

Saat	Yer
14:45-15:45	505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

0-3 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİK ALET KULLANIMI VE EBEVEYNLERİN TEKNOLOJİK ALET KULLANIMINA YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ

Hülya KULAKÇI ALTINTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi,
Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, ZONGULDAK

ÖZET

Amaç: Bu çalışma, 0-3 yaş grubu çocuklarda teknolojik alet kullanımını ve ebeveynlerin teknolojik alet kullanımına yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapıldı.

Gereç ve Yöntem: Kesitsel tipteki bu çalışma, Zonguldak İl Merkezinde bulunan beş aile sağlığı merkezinde yürütüldü. Çalışma grubunu, 04 Nisan-01 Haziran 2018 tarihleri arasında beş aile sağlığı merkezine başvuran, 0-3 yaş grubu çocuğu olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 500 anne-baba oluşturdu. Çalışma öncesi etik kurul onayı, kurum izni ve ailelerden sözel onam alındı. Araştırma verileri Veri Toplama Formu kullanılarak yüz yüze görüşme tekniği ile toplandı. Elde edilen veriler SPSS programında sayı ve yüzdelik kullanılarak değerlendirildi.

Bulgular: Çocukların yaş ortalaması 24.61±9.50 ay, ebeveynlerin %81.8'i çocuklarının teknolojik alet kullanmasına izin vermektedir. Çocuklar tarafından en çok kullanılan teknolojik alet değerlendirildiğinde, %40.8 oranı ile akıllı telefon birinci, %39.6 oranı ile televizyon ikinci ve %19.6 oranı ile tablet üçüncü sırada yer almaktadır. Çocukların %94.0'ı akıllı telefonu video izlemek amacıyla kullanmakta olup, %43.7'si gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle akıllı telefon kullanmaktadır. Benzer şekilde, çocukların %91.2'si tableti video izlemek amacıyla kullanmakta olup, %56.3'ü gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle tablet kullanmaktadır. Çocukların %98.1'inin televizyonu çizgi film/video izlemek amacıyla kullandığı ve %46.3'ünün gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle televizyon izlediği tespit edildi.

Sonuç: Ebeveynlerin, teknolojik aletlerin uzun süre kullanımına bağlı çocuklarda oluşabilecek sağlık riskleri ve çocuklarla etkin zaman geçirme konularında danışmanlık hizmeti almaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: 0-3 yaş grubu, teknolojik alet, ebeveyn tutumu

DETERMINATION OF THE USE OF TECHNOLOGICAL DEVICES AMONG 0-3 YEAR OLD CHILDREN AND ATTITUDES AND BEHAVIORURS OF THEIR PARENTS FOR THE USE OF TECHNOLOGICAL DEVICES

Hulya KULAKCI ALTINTAS

Lecturer Dr., Bülent Ecevit University Faculty of Health Sciences,
Department of Public Health Nursing, ZONGULDAK

ABSTRACT

Aim: This study was performed to determine the use of technological devices among 0-3 year old children and the attitudes and behaviours of their parents for the use of technological devices.

Materials and Methods: This cross-sectional study was conducted in five family health centers located in Zonguldak City Center. Study group was composed of a total of 500 parents who admitted to five family health centers between April 04-June 01, 2018, who had a child of 0-3 years old and who approved to participate in the study. Before the study, an ethics committee approval, instutional permit and verbal consent from the families were taken. Data of the study were collected through face-to-face interview technique by using Data Collection Form. Data obtained were assessed by using numbers and percentages in SPSS program.

Results: Mean age of the children was 24.61±9.50 months old, 81.8% of the parents were allowing their children to use technological devices. When the technological device which was used most commonly by the children was evaluated, smart phone was in the first place by 40.8%, television was second by 39.6% and tablet was the third by 19.6%. 94.0% of the children were using smart phone for watching videos; and 43.7% were using smart phones for an average of 2-5 hours in a day. Similarly, 91.2% of the children were using tablet for watching videos; and 56.3% were using tablet for an average of 2-5 hours in a day. It was found that 98.1% of the children were using television for watching cartoons/videos, and 46.3% were watching television for an average of 2-5 hours in a day.

Conclusion: Parents should be provided consulting services about health risks that may occur among children due to long term use of technological devices and about spending effective time with their children.

Key Words: 0-3 year old, technological device, parental attitudes

GİRİŞ

Günümüzde iletişim ve bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin sunduğu geniş olanaklarla birlikte okulöncesi yaşlardaki pek çok çocuk temel becerileri kazanmadan önce dokunmatik ekranlı tablet, telefon ve bilgisayar gibi cihazları kullanmayı öğrenmektedir. Genellikle internet bağlantılı bu cihazları kullanmaya başlama yaşı gün geçtikçe düşmektedir (Ergüney, 2017; Holloway, Green, & Stevenson, 2015; Kabali et al., 2015; Sezgin & Tonguç, 2016). Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-3 yaş dönemi büyüme ve gelişmenin çok hızlı olduğu bir dönemdir (Gözün-Kahraman, Ceylan, & Korkmaz,

2016; Günüç & Atli, 2017; Metin, Akbaş, Yıldız, & Özaydın, 2017). Bu nedenle, özellikle 0-3 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin teknolojik alet kullanımı ile ilgili sorumluluk alanları daha da artmaktadır (Ergüney, 2017). İlgili literatür incelendiğinde, çocuklarda teknolojik alet kullanımının ve ebeveynlerin teknolojik alet kullanımına yönelik tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla 3 ve üzeri yaş gruplarıyla yürütüldüğü (Ergüney, 2017; Gündoğdu ve ark., 2016; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu-RTÜK, 2013; Turan, 2016; Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK, 2013), 0-3 yaş grubu çocuklarda teknolojik alet kullanımının değerlendirildiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Günüç & Atli, 2017). Bu nedenle, bu çalışma, 0-3 yaş grubu çocuklarda teknolojik alet kullanımını ve ebeveynlerin teknolojik alet kullanımına yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapıldı.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı: Bu çalışma, 0-3 yaş grubu çocuklarda teknolojik alet kullanımını ve ebeveynlerin teknolojik alet kullanımına yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapıldı.

Araştırmanın Tipi: Bu çalışma, kesitsel tipte tanımlayıcı karşılaştırmalı bir çalışmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Çalışma Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan Zonguldak İl Merkezinde yürütüldü. Çalışma 04 Nisan-01 Haziran 2018 tarihleri arasında, beş aile sağlığı merkezine başvuran, 0-3 yaş grubu çocuğu olan, ebeveynlerde sözel iletişim engeli bulunmayan (algılama, işitme ve konuşma) ve araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 500 anne-baba ile yürütüldü.

Verilerin Toplama Araçları: Çalışmanın verileri ilgili literatür taranarak oluşturulan Veri Toplama Formu ile toplandı. Veri Toplama Formu'nda ailenin sosyodemografik özelliklerini, çocuğun gelişim özelliklerini ve teknolojik alet kullanımını, ailenin teknolojik alet kullanımına ilişkin tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik toplam 25 adet açık ve kapalı uçlu soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması: Çalışmanın yürütülebilmesi için Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (16.01.2018/297) ve Zonguldak İl Sağlık Müdürlüğü'nden (39330677-799) yazılı onay alındı. Araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde Aile Sağlığı Merkezleri'ne başvuran ve araştırma kriterlerine uygun olan anne ve babalara araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verildi. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalardan sözel onam alındı. Veriler araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşme tekniği ile toplandı.

Verilerin Değerlendirilmesi: Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 16 Windows Paket Programına aktarıldı. Verilerin değerlendirilmesinde, sayı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve ki kare testleri kullanıldı. Elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirildi ve $p < 0.05$ 'in altındaki sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

BULGULAR

Çalışmaya toplam 500 anne ve baba katıldı. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %69.0'ı (n=345) anne, %93.2'si (n=466) evli ve %75.6'sı (n=378) çekirdek aileye sahiptir. Çocukların annelerinin yaş ortalaması 31.23 ± 4.88 (Min. 21, Mak. 46) olup, %46.4'ü (n=232) 30-35 yaş grubunda, %46.2'si (n=231)

lise mezunu ve %59.0'ı (n=295) çalışmamaktadır. Babaların ise yaş ortalaması 34.28 ± 6.34 (Min. 22, Mak. 56) olup, %40.0'ı (n=200) 35 yaş ve üzerinde, %48.4'ü (n=242) üniversite mezunu ve %99.2'si (n=496) düzenli bir işte çalışmaktadır. Ebeveynlerin %42.8'i (n=214) en az 1 çocuğa sahip olup, %63.6'sı (n=318) çocuğuna/çocuklarına kendileri bakmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Aileye Ait Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler	n	%
Katılımcıların Yakınlığı		
Anne	345	69.0
Baba	155	31.0
Medeni Durum		
Evli	466	93.2
Bekar	34	6.8
Aile Tipi		
Çekirdek aile	378	75.6
Geniş aile	88	17.6
Parçalanmış aile	34	6.8
Annenin Yaşı		
31.23±4.88 (Min.21, Mak.46)		
30 yaş altı	176	35.2
30-35 yaş	232	46.4
35 yaş üzeri	92	18.4
Annenin Eğitim Durumu		
İlkokul mezunu	34	6.8
Ortaokul mezunu	62	12.4
Lise mezunu	231	46.2
Üniversite mezunu	173	34.6
Annenin Çalışma Durumu		
Çalışmıyor	295	59.0
Düzenli bir işte çalışıyor	203	40.6
Günlük bir işte çalışıyor	2	0.4

Babanın Yaşı	34.28±6.34 (Min. 22, Mak. 56)	
30 yaş altı	108	21.6
30-35 yaş	192	38.4
35 yaş üzeri	200	40.0
Babanın Eğitim Durumu		
İlkokul mezunu	9	1.8
Ortaokul mezunu	27	5.4
Lise mezunu	222	44.4
Üniversite mezunu	242	48.4
Babanın Çalışma Durumu		
Düzenli bir işte çalışıyor	496	99.2
Günderlik bir işte çalışıyor	4	0.8
Çocuk Sayısı	1.82±0.85 (Min. 1, Max. 5)	
1 çocuk	214	42.8
2 çocuk	178	35.6
3-5 çocuk	108	21.6
Çocuğa Bakan Kişi		
Ebeveynler	318	63.6
Aile büyükleri	149	29.8
Akraba	13	2.6
Bakıcı	5	1.0
Kreş	15	3.0

Çalışma kapsamında değerlendirilen çocukların yaş ortalaması 24.61±9.50 ay olup, ebeveynlerin %82.4'ü (n=412) çocuğunun yanında teknolojik alet kullanmakta ve %81.8'i (n=409) çocuğunun teknolojik alet kullanmasına izin vermektedir. Çocuklar tarafından en çok kullanılan teknolojik alet değerlendirildiğinde, %40.8 (n=167) oranı ile akıllı telefon birinci, %39.6 (n=39.6) oranı ile televizyon ikinci ve %19.6 (n=80) oranı ile tablet/bilgisayar üçüncü sırada yer almaktadır. Çocukların %94.0'ı (n=157) akıllı telefonu video izlemek amacıyla kullanmakta olup, %43.7'si (n=73) gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle akıllı telefon kullanmaktadır. Benzer şekilde, çocukların %98.1'i (n=159) televizyonu çizgi film/video izlemek amacıyla kullanmakta olup, %46.3'ü (n=75) gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle televizyon izlemektedir. Çocukların tablet/bilgisayar kullanım özellikleri incelendiğinde ise, çocukların %91.2'si (n=73) tableti/bilgisayarı video izlemek amacıyla kullanmakta olup, %56.3'ü (n=45) gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle tablet/bilgisayar kullanmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışma, 0-3 yaş grubu çocuklarda teknolojik alet kullanımını ve ebeveynlerin teknolojik alet kullanımına yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmış olup, çalışmaya 500 anne ve baba katılmıştır.

Çalışmada ebeveynlerin büyük çoğunluğunun (%82.4) çocuğunun yanında teknolojik alet kullandığı ve yine büyük çoğunluğunun (%81.8) çocuğunun teknolojik alet kullanımına izin verdiği belirlenmiştir. Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan 0-3 yaş dönemi büyüme ve gelişmenin çok hızlı olduğu bir dönemdir (Günüç & Atli, 2017; Gözün-Kahraman ve ark., 2016; Metin ve ark., 2017). Bu dönemde çocuklar zihinsel, fiziksel ve duygusal gereksinimlerini karşılayacak ve destekleyecek yetişkinlere tamamen bağımlıdır (Günüç & Atli, 2017). Ayrıca, bu dönemde anne ve babalar çocuklar için en öncelikli ve en önemli rol modelidir. Ebeveynlerin çoğunluğunun televizyon, akıllı telefon, internet, tablet, bilgisayar gibi bilgi ve iletişim teknolojilerini sık sık kullandığı göz önüne alındığında, teknoloji kültürü içinde doğan ve büyüyen çocukların gelişimlerine teknolojik alet kullanımının ne ölçüde ve şekilde yansıdığı belirlenmesi önemlilik arz etmektedir.

Akıllı telefonların kullanım yaygınlığı ve kolaylığından dolayı ayrıca televizyonun hemen her evde bulunması ve kolay ulaşılabilir bir araç olması nedeniyle çocuklar tarafından çok küçük yaşlardan itibaren kullanıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmada da, çocuklar tarafından akıllı telefon kullanımı birinci (%40.8), televizyon izleme ikinci (%39.6) ve tablet/bilgisayar kullanımı (%19.6) üçüncü sırada yer almaktadır. Gündoğdu ve ark. (2016)'nın 2-6 yaş grubu çocuklarda teknolojik alet kullanımını değerlendirmeye yönelik yapmış oldukları çalışmada ise, araştırma kapsamında yer alan toplam 102 çocuğun hepsinin internet, tablet ve cep telefonunun bir tanesi veya birkaçını kullandıkları, televizyonun ise çocukların hepsi tarafından izlendiği belirlenmiştir. Aynı çalışmada, sadece televizyon izleyenlerin oranı %8, televizyon ve bilgisayar kullananların oranı %35, televizyon ve tablet kullananların oranı %31 ve televizyon ve cep televizyonu kullananların oranı %26 olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından çocukların medya kullanma alışkanlıklarının belirlenmesi amacıyla 26 il merkezi, bunlara bağlı ilçe, kasaba ve köylerde yer alan özel ve devlet okullarında, 6-18 yaş aralığındaki 1-12. sınıflarında öğrenim gören 4.306 çocuğun internet, tablet, televizyon ve cep telefonu kullanmaları ile ilgili araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenciler tarafından televizyon izlenme oranı %96.3, internet kullanıma oranı %76.2, tablet/bilgisayar kullanıma oranı %76.4, kendisine ait cep telefonu olanların oranı %46.3 olarak saptanmıştır (RTÜK, 2013). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmada ise, 06-10 yaş grubundaki çocukların bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanım oranları sırasıyla %48.2, %36.9 ve %11.0; 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise sırasıyla %73.1, %65.1 ve %37.9 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2013).

Amerikan Pediatri Akademisi (APA) ebeveynlere, teknolojik aletlerden 0-2 yaş arası çocukların uzak olmasını önermektedir (AAP, 2013). Ancak, bu çalışmada, çocukların %81.8'inin teknolojik alet

kullandığı ve çocukların yaklaşık yarısının gün içinde ortalama 2-5 saat süreyle teknolojik aletleri kullandığı belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde ettiğimiz bulgulara göre, ebeveynlerin çoğunluğunun teknolojik alet kullandığını ve çocuklarının da teknolojik alet kullanımına izin verdiği belirlenmiştir. Ayrıca, çocuklar tarafından en çok kullanılan teknolojik aletin akıllı telefon olduğu, bunu sırasıyla televizyonun ve tabletin/bilgisayarın izlediği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin, teknolojik aletlerin uzun süre kullanımına bağlı çocuklarda oluşabilecek sağlık riskleri ve çocuklarla etkin zaman geçirme konularında danışmanlık hizmeti almaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. American Academy of Pediatrics (2013). Policy Statement ,Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 132(5), 958–961.
2. Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge*, 5(17), 1917-1938. doi: 10.7816/ulakbilge-05-17-10
3. Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B.M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., ... Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.
4. Gözün-Kahraman, Ö., Ceylan, Ş., & Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-69.
5. Günüş, S., & Atli, S. (2017). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri, *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-22. doi:10.15805/addicta.2017.5.2.0047
6. Holloway, D.J., Green, L., & Stevenson, K. (2015). Digitods: toddlers, touch screens and australian family life. *A Journal of Media and Culture*, 18(5). Retrieved from <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/1024>
7. Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P., & Bonner, R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1050. doi:10.1542/peds.2015-2151
8. Metin, Ş., Akbaş, U., Yıldız, H., & Özyayın, H. (2017). Türkiye’de 0-3 yaş çocuklara yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 39-59.
9. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK, 2013). Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması, 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, 1. Baskı, 2013.

10. Sezgin, E., & Tonguç, G. (2016). Okul öncesi eğitimde mobil teknolojilerin kullanılmasına yönelik örnek bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 296-303.
11. Turan, I. (2016). 36 - 72 ay arası çocuklarda televizyon izleme alışkanlıkları ve bu alışkanlıklara etki eden faktörlerin incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi, Samsun
12. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. Retrieved from file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/Belgelerim/Downloads/06-15_Ya%C5%9F_Grubu_%C3%87ocuklarda_Bil_22.08.2013.pdf

23 Ekim 2018

Oturum V

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş

Saat

14:45-15:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

İNTERNET VE BİLGİSAYAR OYUNU BAĞIMLILIĞININ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Bahar ÇOLAK

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Trabzon

ÖZET

İnternet ve bilgisayar oyunu bağımlılığının her yaş grubunda olumsuz etkileri olmakla beraber henüz fiziksel ve ruhsal olarak gelişimini tamamlamamış olan çocuklar için bu durum çok daha fazla tehlike arz etmektedir. Bu çalışma internet ve bilgisayar oyunu bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkisine dikkat çekmek amaçlı tasarlanmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde son 5 yılda internet bağımlılığı veya bilgisayar oyunu bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalardan çıkarılan genel sonuç ise, ister internet bağımlılığı olsun ister oyun bağımlılığı olsun özetle teknoloji bağımlılığı da diyebileceğimiz bu durumun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin alarm verici olduğudur.

Anahtar kelimeler: internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, çocuk.

ABSTRACT

Although internet and computer game addiction have negative effects on all age groups, this situation is much more dangerous for children who have not completed their physical and psychological development. This study is designed to draw attention to the effects of internet and computer game addiction on children. In this context, the studies on internet addiction or computer game addiction in the last 5 years have been examined in our country. The general result from the studies, whether internet addiction or game addiction, what we might call technology addiction in summary, the effects of this situation is alarming on children.

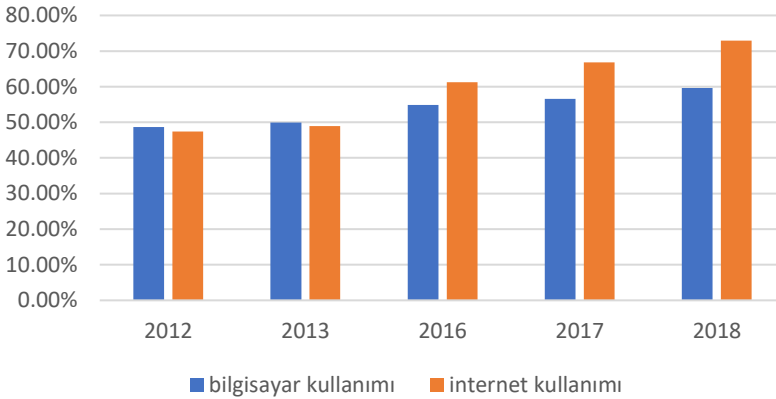
Key words: internet addiction, game addiction, child.

GİRİŞ

Günümüzde, hem dünyada hem de ülkemizde sıklıkla görülmeye başlayan internet ve bilgisayar oyunu bağımlılığı, insanların günlük yaşamlarını olumsuz etkileyen ve kontrol edilemeyen bir bağımlılık türüdür. Madde bağımlılığında olduğu gibi internet bağımlısı olan bireylerde de aşırı kullanma isteğinin önüne geçilememesi, internette geçirilen sürenin gittikçe uzaması, oyun oynayamama veya internette

uzak kalma sonucu oluşan aşırı sinirlilik, gerginlik, huzursuzluk gibi davranışların ortaya çıkması gibi yoksunluk belirtileri görülmektedir (Bozkurt vd. 2016).

İnternet veya bilgisayar oyunu bağımlılığı tüm yaş gruplarını etkilemekle birlikte hala büyüme ve gelişmesine devam eden çocukları daha fazla etkilemektedir. Çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen bu bağımlılıklardan özellikle ergenlik dönemindeki çocukların etkilendiğini belirtilmektedir. Dünya çapında yapılan çalışmalarda, adölesanlarda riskli internet kullanımı prevalansının %0,9 ile %38 arasında olduğu, Türkiye'de ise adölesanlarda internet bağımlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar internet bağımlılığı prevalansının %6,6 ile %15 arasında olduğu görülmektedir (Şaşmaz vd. 2014, Çam ve Nur 2015). TÜİK Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı araştırmasının sonuçları her yıl bilgisayar ve internet kullanımının arttığını göstermektedir. Bu artışlar ne yazık ki bağımlılığa davetiye çıkarmakta ve çocukların gelişimlerini tehdit etmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı internet ve oyun bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkilerine dikkat çekmektir.



Şekil 1. TÜİK Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı

YÖNTEM

İnternet ve bilgisayar oyunu bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkilerine dikkat çekmeyi amaçlayan bu çalışmada ülkemizde son beş yılda bu konularla ilgili yapılmış çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda 2014-2018 yılları arasında ulaşılan 21 tane çalışmanın bulgu ve sonuçlarına yer verilerek internet ve oyun bağımlılığının nedenleri ve çocuklar üzerindeki etkileri özetlenmiştir. İncelenen çalışmalar Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca sadece erişilebilen çalışmalara yer verilmesi çalışmanın sınırlılıkları arasındadır.

Tablo 1. İnternet veya bilgisayar oyunu bağımlılığı kapsamında incelenen çalışmalar (n=21)

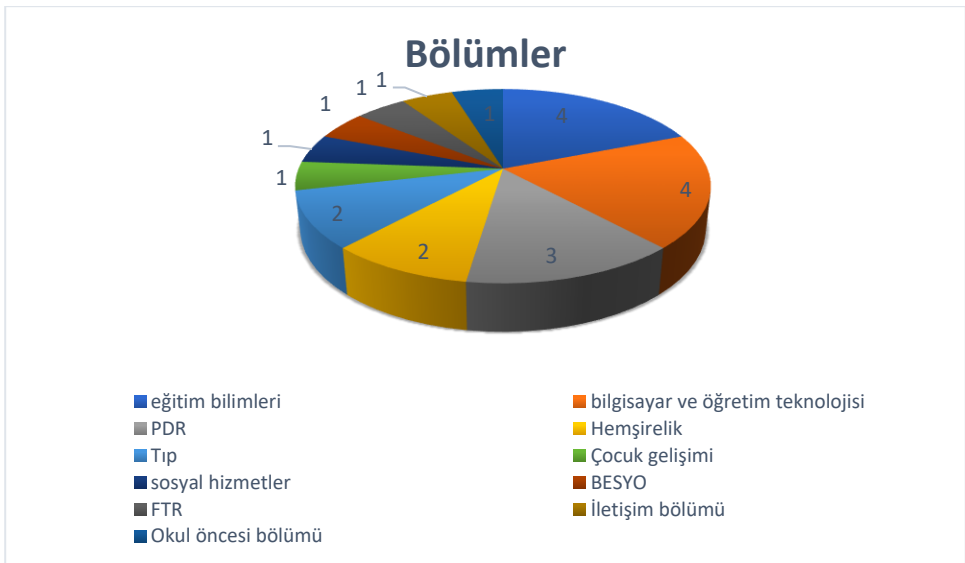
Bal ve Metan 2016	Gökçearslan ve Seferoğlu 2016	Taş 2018
Berber vd. 2014	Göldağ 2017	Taylan vd. 2017
Çam ve Nur 2015	Gündoğdu vd. 2016	Toran vd. 2017
Demir vd. 2017	Hazar vd. 2017	Torun vd. 2015

Demir vd. 2016	Karaca vd. 2016	Yalçın ve Duran, 2017
Derin ve Bilge 2016	Kayri ve Günüş 2016	Yılmaz vd. 2014
Ertekin vd. 2016	Öncel ve Tekin 2015	Yörük vd. 2015

Tablo 1.'de verilen 21 tane çalışma yaş aralıkları 0-18 arasında değişen çocuklar ile internet bağımlılığı veya bilgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış olan çalışmalardır.

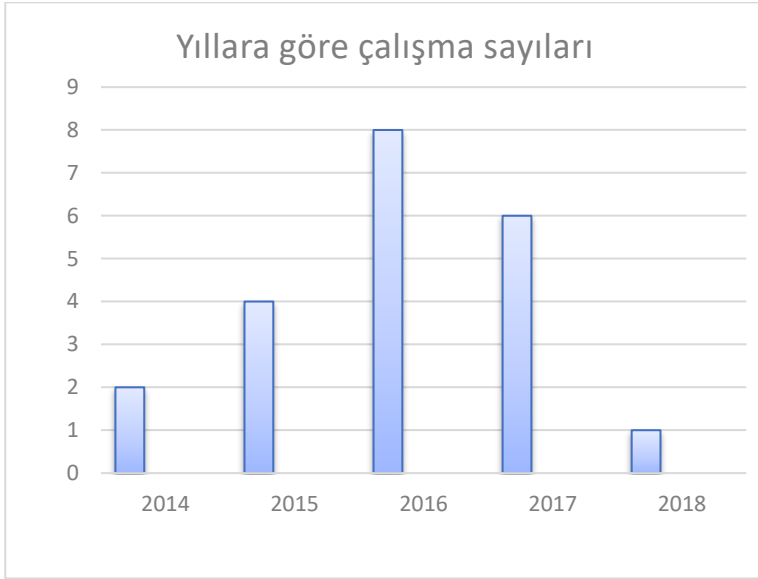
BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde internet veya bilgisayar oyunu bağımlılığı ile ilgili yapılmış olan çalışmaların hangi yıllarda ve hangi bölümler tarafından yapıldığına, bu bağımlılıkların neden ve sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca çalışmaların bulguları da tartışılmıştır.



Şekil 2. İnternet veya bilgisayar oyunu bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bölümlere göre dağılımları

Şekil 2'ye bakıldığında çocuklarda İnternet veya oyun bağımlılığı ile ilgili incelenen çalışma sayılarının; bilgisayar ve öğretim teknolojisinden 4, eğitim bilimlerinden 4, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden 3, hemşirelikten 2, tıptan 2, sosyal hizmet, fizik tedavi ve rehabilitasyon, okul öncesi, çocuk gelişimi, beden eğitimi ve iletişim bölümlerinden ise 1'er çalışma olduğu görülmektedir.



Şekil 3. İnternet veya oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımları

Şekil 3'e bakıldığında İnternet veya oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmaların 2014 yılında 2 tane, 2015 yılında 4 tane, 2016 yılında 8 tane, 2017 yılında 6 tane ve 2018 yılında 1 tane olduğu görülmektedir.

Tablo 2. İncelenen çalışmalara göre çocukları internet veya oyun bağımlılığına iten nedenler

• Aile tutumları	• Düşük benlik saygısı
• Ekonomik düzey	• Depresyon
• Çevresel nedenler	• Aile eğitim düzeyi (baba)
• Kişilik özellikleri	• Çevrimiçi oyunlar
• Kolay erişilebilme imkânı	• Yalnızlık hissi
• Çok küçük yaşta teknoloji ile tanışma	• Uzun süre kullanım
• Ailenin farkındalığının yetersiz olması	• Aile içindeki problemler
• Aktivite yetersizliği	• Can sıkıntısı

Tablo 3. İnternet bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkileri

Akademik başarıda azalma	Aile ilişkilerinde bozulma	Oyun karakterlerini taklit
Depresyon	Öz bakım eksikliği	Obezite vb. hastalıklar
Uyku sorunları	Ruhsal problemler	Düzensiz beslenme
Sosyal yaşamda uzaklaşma	Anksiyete, Sinirlilik	Dalgınlık, Kafa karışıklığı

Tablo 2 ve Tablo 3'de çocukları internet veya oyun bağımlılığına iten nedenler ve bağımlılığın sonuçları özetlenmiştir.

Taş (2018)'in çalışmasında otoriter anne babaya sahip çocukların demokratik tutumu olan anne ve babaya sahip olan çocuklara göre internet bağımlılığının yüksek olduğu saptanmıştır.

Ailenin eğitim düzeyinin de çocuklarda internet ve oyun bağımlılığı üzerinde etkisinin olduğu çalışmalarda belirtilmiştir. Demir vd. (2017)'nin çalışmasında özellikle babaların eğitim düzeyi arttıkça, çocuklara daha fazla ilgi göstermesi ve destekleyici olmasından dolayı çocuklarda internet bağımlılığının azaldığı belirtilmiştir.

Toran vd. (2016)'nin çalışmasında çocukların oyun bağımlılığına ilişkin annelerin farkındalığının düşük olduğu ve dijital oyun kullanımının erken yaşlara indiği saptanmıştır. Benzer şekilde Gündoğdu vd. (2016)'nin yaptıkları çalışmada medya kullanımının 7 yaş öncesi çocuklarda çok yaygın olduğu saptanmıştır.

Derin ve Bilge (2016)'nin çalışmasında internet bağımlılığı olan çocukların akademik başarısının düşük olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Yalçın ve Duran (2017)'in çalışmasında internet kullanımı arttıkça okul başarısının düştüğü tespit edilmiştir. Taylan vd.(2017)'nin çalışmasında da internet bağımlısı çocukların ödevlerini aksattığı saptanmıştır.

Demir vd.(2017)'nin çalışmasında internet kullanım süresi arttıkça problemler internet kullanımının arttığı belirtilmiştir. Yılmaz vd. (2014)'nin çalışmasında da günlük internet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılığının arttığı saptanmıştır. Aynı şekilde Gökçearslan ve Seferoğlu (2016)'nin çalışmasında uzun süre internet kullanımının internet bağımlılığını etkilediği saptanmıştır.

Derin ve Bilge (2016)'nin çalışmasında çocukların oyun oynarken kendinin değerli hissettiği ve bir şeyi başarıyor olmanın verdiği mutluluktan dolayı aşırı oyun oynama isteği duyduğu saptanmıştır. Ayrıca aynı çalışmada çocukların mutluluk düzeyi arttıkça internet bağımlılığının da azaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Demir (2016)'in çalışmasında ise çocukların sosyal medyada kendilerinin daha iyi hissettikleri ifade etmesi ve ailelerine anlatamadıkları sorunları arkadaşlarına anlatabildiklerinden dolayı tercihlerinin bu yönde yaptıkları saptanmıştır.

Toran vd. (2016)'nin çalışmasında internet bağımlısı çocuğun aile etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğinden söz edilmiştir. Benzer şekilde Yalçın ve Duran (2017)'in çalışmasında aile iletişiminin olumsuz etkilendiği ve ebeveynlerin çocukları kontrol etmekte güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Toran vd. (2015)'nin çalışmasında internet bağımlılığının sosyal yalnızlığa neden olduğu, Demir (2016)'in çalışmasında çocukların bilgisayar başında hiç odadan çıkmadan vakit geçirdikleri zamanlarının olduğu, Öncel ve Tekin (2015)'in çalışmasında bilgisayar bağımlılığı azaldıkça yalnızlığın da azaldığı saptanmıştır.

Barber vd. (2014)'nin çalışmasında çocuklarda internet kullanımı arttıkça obezite riskinin arttığı ve hamstring kısırlılığının arttığı saptanmıştır. Hazar vd. (2017)'nin çalışmasında ise düzenli spor yapanların internet bağımlılığının azaldığı saptanmıştır.

Karaca vd. (2016)'nin çalışmasında çevrimiçi oyunların bağımlılığa iten nedenler arasında olduğu saptanmıştır.

Torun vd. (2015) ve Taylan vd. (2017)'nin çalışmalarına göre çocukların en çok aksiyon, macera ve spor türünde oyun oynadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bilişim teknolojileri dersinde sürekli oyun oynamak için izin istedikleri belirtilmiştir.

Kayri ve Günüş (2016)'ün çalışmasında sosyoekonomik düzey arttıkça çocuklarda internet kullanımının arttığı belirtilmiştir.

Çam ve Nur (2015)'ün çalışmasında aşırı internet kullanan çocuklarda anksiyete ve depresyonun yüksek olduğu saptanmıştır.

Yılmaz vd. (2014) ve Taş (2018)'in çalışmalarında çocukların araştırma ve ödev amacıyla ziyade daha çok oyun ve sohbet amaçlı interneti kullandıkları tespit edilmiştir.

Taş (2018)'in çalışmasında internet bağımlılığı arttıkça psikolojik belirtilerin arttığı saptanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnternet ve oyun bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkilerine bakıldığında ruhsal, fiziksel ve sosyal sorunlar gibi birçok soruna neden olduğu ve gelişimlerini tehdit ettiği görülmektedir. Çalışmalardan çıkarılan genel sonuç ise, ister internet bağımlılığı olsun ister oyun bağımlılığı olsun özetle teknoloji bağımlılığı da diyebileceğimiz bu durumun çocuklar üzerindeki etkilerinin alarm verici olduğudur. Ailelerin bu sorunla nasıl başa çıkabileceklerinin bilmemesi onları çaresiz bırakmaktadır.

İncelenen çalışmalarda dikkat çekilen bir sonuç ise sadece bir tane çalışmanın internet bağımlılığını önlemede psiko-eğitim programı kullandığı diğer çalışmaların ise tanımlayıcı tipte yapıldığıdır. Literatürde bu konu ilgili girişimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İncelenen çalışmalarda 11 farklı bölümün bu konuda çalışmalar yaptığı belirlenmiştir. Birçok disiplinin ilgi alanına giren ve toplumun sorunu olan internet ve oyun bağımlılığı hakkında multidisipliner olarak girişimsel çalışmaların yapılması ve bu konuda tehdit altında olan çocukların korunması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

1. Berber, M., Karadibek, D., Uçurum, G. S. (2014). Adölesan Dönemde Ekran Bağı Aktivitelerin Hamstring Kas Uzunluğu, Reaksiyon Zamanı Ve Vücut Kitle İndeksi Üzerine DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi,28: 1, 1 – 6.
2. Bozkurt, H., Şahin, S. ve Zoroğlu, S. (2016). İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme. Journal Of Contemporary Medicine, 6(3);235-247.
3. Çam, H. H. Ve Nur, N. (2015).Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. TAF Preventive Medicine Bulletin,14:3,181-188.

4. Demir, i., Yıldız, C.S., Özzorlu, E., Köse, T. Ve Yelkenci, Y. (2017). Ergenlerin Problemlili İnternet Kullanımında Anne-Baba İzlemesinin Rolü. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi 2017; 1(2), 103-114.
5. Demir, Ü. (2016). Sosyal Medya Kullanımı Ve Aile İletişimi: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 9 (2): 27-50.
6. Derin, S. ve Bilge, F. (2016). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeyi. Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi,6:46,35-51.
7. Ertekin, Y. H., Ertekin, H., Uludağ, A., & Tekin, M. (2016). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde internet bağımlılığı: Çanakkale örneklemini. Türk Aile Hek. Derg, 20(2), 72-76.
8. Gökçearslan, Ş. Ve Seferoğlu, S. S. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanım Biçimleri: Riskli Davranışlar ve Fırsatlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24: 1 383-404.
9. Göldağ, B. (2016). Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/11, p. 71-94.
10. Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, B., Moran, İ., Aydoğdu, G., & Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 6-10.
11. Hazar, Z., Demir, T. G., Namlı, S. ve Türkeli, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 11: 3, 320-332.
12. Karaca, S. , Gök, C. , Kalay, E. , Başbuğ, M., Hekim, M. , Onan, N. ve Ünsal Barlas, G.(2016). Ortaokul Öğrencilerinde Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Anksiyetenin İncelenmesi. Clinical and Experimental Health Sciences, 6(1), 14-19.
13. Kayri, M. ve Günüş, S. (2016). Yüksek ve Düşük Sosyoekonomik Koşullara Sahip Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". The Turkish Journal on Addictions, 3(2), 165-183.
14. Nedim, B. P. ve Metan H. (2016). Bilgisayar bağımlılığı ile baş etme psiko-eğitimi programının 9. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (1), 62-74.
15. Öncel, M., & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(4), 7-17.
16. Şaşmaz T, Öner S, Kurt AO, Yapıcı G, Yazıcı AE, Buğdayci R, Sis M. (2014). Prevalence and risk factors of Internet addiction in high school students. European Journal of Public Health, 24(1): 15-20.

17. Taş, İ. (2018). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Psikolojik Belirtilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2018 6(1) 31-41.
18. Taylan, H. H., Kara, H. Z. ve Durgun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1).
19. Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. Ve Akbulut, A. (2016). Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24:5,2263-2278.
20. Torun, F., Akçay, A. ve Çoklar, A. (2015). Bilgisayar Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Davranış ve Sosyal Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3,25-35.
21. Yalçın, H. ve Duran, Z. (2017). Çocukların İletişim Araçları Ve İnternet Kullanma Durumu İle Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Düzeyleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/23, 219-236.
22. Yılmaz, E., Şahin, L. Y., Haseski, H. İ. Erol, O. (2014). Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Balıkesir İli Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4:1,133-144.
23. Yörük, S., Koçyiğit, M. ve Turan, M. (2015). Dizi Filmler ve Bilgisayar Oyunlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Algısına Etkisi Nitel Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/4, 127-142.

23 Ekim 2018

Oturum VI

Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Dr. Semra Şahin

Saat

16:15-17:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA SİBER YAŞAM İLE GELEN İNTERNET KULLANIMIBirgül YAYLACI¹, Tülay KUZLU AYYILDIZ²

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı, Zonguldak

²Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü,
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Zonguldak

ÖZET

GİRİŞ: Erken çocukluk dönemlerinden olan okul öncesi dönem daha sonraki gelişim dönemlerine temel oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Çocuk gelişiminde, bebek veya erken çocukluk döneminde anne, baba ve çocuk etkileşiminin önemi bilinmektedir. Bugün kişilerarası iletişimin büyük bir bölümü olan hayatımızın her yönünü kapsayan teknoloji ile iletişim şeklimiz değişmektedir. Gündelik yaşamımızın neredeyse merkezine giren internet, gelişen teknoloji ile erişilmesi oldukça kolay ve ucuz bir hale gelmiştir. Teknolojik aygıtlara erişimin kolaylaşması ile birlikte okul öncesi yaşlardaki çocukların pek çoğu temel ihtiyaçlarını gidermeyi öğrenmeden önce dokunmatik ekranlı tablet, telefon gibi cihazları kullanmayı öğrenmektedir. Genellikle bu cihazlar internet bağlantılı olup, kullanma yaşı gün geçtikçe azalmaktadır.

GEREÇ-YÖNTEM: Araştırma tanımlayıcı - kesitsel (durum tespit) olarak yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, bir anaokulunda 4-6 yaş grubunda öğrenim gören 127 çocuk ile oluşturulmuştur. Bu araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve İnternet Kullanım Formu ile toplanmıştır.

BULGULAR: İncelenen verilerden çocukların ortalama yaşı 5.1 ± 0.7 (4-6 yaş), internet kullanımına başlama yaşı 3.5 ± 0.8 (1-5 yaş) tır. Çocuklara günde ortalama 75.6 ± 44.72 (0-180 dk.) dakika internet kullanmalarına izin verilmektedir. Ebeveynlerin %47.2'si (n=127) eğitim durumu üniversite mezunu olup, %55.1'i (n=70) interneti güvenli kullanabilmesi için evde güvenlik internet uygulaması bulunduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının internet kullanımına izin verme zamanlarına %74.8'i (n=95) olarak en yüksek oranda yemek yedikten sonra şeklinde ifade etmişlerdir.

SONUÇ: İncelenen verilerden çocukların internet kullanımına başlama yaşı 3.5 ± 0.8 (1-5 yaş) tır. Çocuklara günde ortalama 75.6 ± 44.72 (0-180 dk.) dakika internet kullanmalarına izin verilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Okul öncesi, internet, bağımlılık, siber yaşam

THE USAGE OF INTERNET COMING WITH CYBER LIFE AT PRE-SCHOOLERSBirgül YAYLACI¹, Tülay KUZLU AYYILDIZ²¹Zonguldak Bulent Ecevit University, Graduate School Of Health Sciences,
Department of Paediatrics Nursing Master Program, Zonguldak²Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Health Sciences Nursing Department,
Paediatrics Nursing Department , Zonguldak**ABSTRACT**

INTRODUCTION: Preschool period as one of early childhood periods has formed a basis for subsequent periods of development. Preschool period is one of the periods in which physical, mental, lingual, social and sensual development of a child is fastest. In infancy or early childhood period of child development, the importance of interaction between mother, father and child has been known. Our mode of communication has changed with technology which has a large part of interpersonal communication and covers all over our life. Internet, which is nearly central in our daily life, has become quite easy and cheap with the developing technology. Because of getting easy of access to technological devices, many preschoolers have learned how using the devices such as touch pads and telephones before learning to meet basic needs. The age limit to use these internet-enabled devices has declined day by day. Within all that, this research was done with the aim of determining the state of using the internet at preschoolers.

MATERIAL-METHOD: The research was done as descriptive or cross-sectional (assessment). Research sample was formed with 127 children aged between four and six at a pre-school. In this research, the data were collected with The Personal Info Form and Internet Usage Form.

FINDINGS: In the dissection data, the average age of children is 5.1 ± 0.7 (4-6 aged), the beginning age to use the Internet is 3.5 ± 0.8 (1-5 aged). The children are allowed to use the Internet during average 75.6 ± 44.72 (0-180 minutes) in a day. In accordance with the educational background of mother and father %47.2 (n=127); %55.1 (n=70) of the ones who are high-school graduate or collegier use Internet security applications for their children. 74.8% (n=95) of the children use the Internet after eating.

CONCLUSION: It has been determined that the beginning age for Internet use of preschooler is 3.5 ± 0.8 (1-5 ages) and the average exposure time for the Internet is 75.6 ± 44.72 (0-180 minutes) a day.

KEY WORDS: Pre-school, Internet, addiction, cyber life

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemlerinden olan okul öncesi dönem daha sonraki gelişim dönemlerine temel oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Çocuk gelişiminde, bebek veya erken çocukluk döneminde anne, baba ve çocuk etkileşiminin önemi bilinmektedir. Bireyin yaşamından doyum sağlaması ve topluma uygun bir birey olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır. Gelişimin en hızlı olduğu ve hayatın temeli olan

okul öncesi dönemde çevre, çocuğun gelişiminde kalıcı bir etkiye sahiptir. Bu nedenle yetişkin desteğinin niteliği çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Sevinç & Evirgen, 2004). Bloom'un araştırma sonuçlarına dayalı analizlere göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına kadar olmaktadır. 4 yaşından 8 yaşına kadar %30'u; 8-17 yaş arasında ise %20'sinin elde edildiği saptanmıştır. 18 yaşına kadar gösterilen okul başarısının %33'ü okul öncesi yıllarında gösterilen başarı ile açıklanabilmektedir (Sezgin ve Tonguç, 2016).

Bilişim teknolojileri çocuk ve gençlere eğitim, eğlence ve gelişimi destekleme anlamında olanaklar sunmaktadır (Akyüz, 2013). Bugün kişilerarası iletişimin büyük bir bölümü olan hayatımızın her yönünü kapsayan teknoloji ile iletişim şeklimiz değişmektedir.

Gündelik yaşamımızın neredeyse merkezine giren internet, gelişen teknoloji ile erişilmesi oldukça kolay ve ucuz bir hale gelmiştir. İnternet kullanımı bilinçli kullanılmadığı zaman bireyin sosyal ve psikolojik sağlığını tehdit eden bir durum haline dönüşebilmektedir (Ekşi & Ümmet, 2013). Teknolojik aygıtlara erişimin kolaylaşması ile birlikte okul öncesi yaşlardaki çocukların pek çoğu temel ihtiyaçlarını gidermeyi öğrenmeden önce dokunmatik ekranlı tablet, telefon gibi cihazları kullanmayı öğrenmektedir. Genellikle bu cihazlar internet bağlantılı olup, kullanma yaşı gün geçtikçe azalmaktadır (Hollowa et al, 2015; Kabali et al, 2015).

GEREÇ-YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Araştırma tanımlayıcı - kesitsel (durum tespit) olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların internet kullanım durumlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni-Örneklemi

Merkez Ana Okulu' nda gerçekleştirilecek araştırmanın evreni 4-6 yaş arasında 183 öğrenci olarak belirlenmiş olup, çalışmada örneklem seçimine gidilmemiştir. Örnekleme araştırmayı katılmayı kabul eden ve veri toplama tarihleri arasında ulaşılabilen 127 ebeveyn oluşturmuştur. Evrenin %70'ine ulaşılmıştır.

Verilerinin Toplanması

Araştırma 01.03.2018 ile 01.06.2018 tarihleri arasında Zonguldak İlinde bulunan Merkez Ana Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Anketler uygun olan ebeveynlerle çocukları okula alma ve bırakmaları, veli toplantıları sırasında toplanmıştır. Araştırma ile ilgili bilgi verilip katılmayı kabul eden ebeveynlere anket verilip doldurmaları istenmiştir. Ebeveynler ortalama 10 dakikada anketi doldürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve literatür doğrultusunda hazırlanan İnternet Kullanım Anketi (Daramola, 2015; Ekşi ve Ümmet, 2013; Eşji, 2014; Kabali ve Irigoyen, 2015) ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim ve çalışma durumları gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgileri içeren dört açık uçlu ve dört çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

İnternet Kullanım Anketi: Araştırma kapsamında çocukların internet kullanmaya başlama yaşı, günde ortalama kaç dakika internet kullandıkları, internete hangi araç ile bağlandıkları, ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımına izin vermediği uygulamalar ve güvenli internet uygulaması kullanımı gibi internet kullanımına ilişkin bilgileri içeren iki açık uçlu ve dokuz çoktan seçmeli sorulardan olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır.

BULGULAR

Ebeveynlerin yaş ortalamasının 35.48 ± 5.63 (25-51) arasında olup, %47.2 (n=127) üniversite mezunu, %59.8 (n=127) gelir getirici bir işte çalışmakta ve %65.3'ü (n=83) gelirinin giderine eşit olduğunu belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Özellikler	Sayı (n)	%
Ebeveyn		
Anne	107	84.3
Baba	20	15.7
Eğitim Durumu		
Üniversite	60	47.2
Lise	53	41.7
İlköğretim	14	11
Çalışma durumu		
Çalışıyor	74	59.8
Çalışmıyor	53	40.2
Gelir durumu		
Gelir gidere eşit	83	65.3
Gelir giderden fazla	33	26.0
Gelir giderden az	11	8.7
Toplam	127	100

Araştırma kapsamına alınan çocukların ortalama yaşı 5.1 ± 0.7 (4-6 yaş), internet kullanımına başlama yaşı 3.5 ± 0.8 (1-5 yaş) tır. Çocuklara günde ortalama 75.6 ± 44.72 (0-180 dk.) dakika internet kullanmalarına izin verilmektedir.

Ebeveynlerin %70.2'si (n=93) çocuğuna internet kullanımı konusunda endişe duyduğunu, %55.1'i (n=70) evde güvenli internet uygulamasının bulunduğunu ve %86.6'sı (n=110) internette çocuğuna izin vermediği uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Çocuğun İnternet Kullanım Özellikleri

Özellikler*	Sayı (n)	%
İnternete bağlanma aracı		
Akıllı telefon	98	77.2
Tablet	25	19.6
Bilgisayar	4	3.14
Çocuğa internette izin verilmeyen uygulamalar		
Sosyal medya kullanımı	78	61.4
Youtube kullanma	63	49.6
Dizi veya film izleme	63	49.6
Kişisel veri kullanımı	63	49.6
Arama motoru kullanma	44	34.6
Oyun oynama	19	14.9
Fotoğraf çekimi	14	11.0
Çizgi film izleme	11	8.6
Müzik dinleme	5	3.9
İnternet kullanma zamanı		
Yemekten sonra	95	74.8
Yemek sırasında	26	20.4
Uyumadan önce	26	20.4
Yemekten önce	14	11.0
Okuldan gelir gelmez	10	7.8
Banyodan önce	2	1.5
Çocuğun tepkisi		
Ağlar	71	55.9
Öfkelenir	52	40.9
Bağırır	34	26.7
Küser, kimse ile konuşmaz	23	18.1
Başka yöntemler arar	15	11.8

Etraftaki eşyaları dağıtır	8	6.29
----------------------------	---	------

*Ebeveynler birden fazla yanıt vermişlerdir.

Araştırma kapsamındaki okul öncesi çocukların %77.2'i (n=98) akıllı telefon ile internete bağlandıği belirlenmiştir. İnternette izin vermediği uygulamalar olan ebeveynlerin izin vermediği ilk uygulama sosyal medya kullanımı %61.4 (n=78) olarak tespit edilmiştir. Youtube kullanma, dizi-film izleme ve kişisel verilerin kullanımına ise ebeveynler ikinci sırada ve aynı oranda (%49.6,n=63) izin vermemektedir. Ebeveynler çocuklarının internet kullanımına izin verme zamanlarına %74.8'i (n=95) olarak en yüksek oranda yemek yedikten sonra şekilde ifade etmişlerdir (Tablo 2).

Ebeveynlerin %67.7'si (n=86) çocuğunun internet kullanımını sınırlandırdığında yada izin vermediğinde tepki aldığını, %32.3'ü (n=41) tepki almadığını belirtmişlerdir.

Çocukların ebeveynleri tarafından internet kullanımları sınırlandırıldığında ya da izin verilmediğinde %55.9 (n=71) "ağlar", %40.9 (n=52) "öfkelenir" ve %26.7 (n=34) "bağırır" şeklinde tepkileri olduğu görülmüştür (Tablo 2).

TARTIŞMA

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2015) verilerine göre Türkiye'de internet kullanım oranı 2015 yılında %55.9, 2016 yılında % 61,2'dir. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi çalışmasının sonuçları çocukların artık çok daha erken yaşlarda çevrimiçi olmaya başladıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle çalışmaya göre çocukların interneti aktif olarak kullanım yaşları giderek düşmektedir. İnternet ve mobil teknolojileri kullanmaya başlayan küçük yaştaki çocuklar bu olumsuz durumda farkında değillerdir (Livingstone, Görzig & Ólafsson, 2011).

Türkiye'de TÜİK verilerine göre (6-15 yaş grubu çocuklarda) yaş grubuna bağlı olarak çocukları bilgisayar, internet ve akıllı telefonu kullanımına başlama yaşları incelendiğinde ortalama başlama yaşı bilgisayar kullanımı için 8 yaş, internet kullanımı için 9 yaş ve akıllı telefonu için 10 yaş olarak belirlenmiştir. TÜİK 6-10 yaş grubu çocuklarda da ortalama başlama yaşları bilgisayar ve internet için 6 yaş, akıllı telefonu için 7 yaş olarak bulunduğunu ifade etmiştir (TÜİK, 2013).

Yapılan literatür taraması sonucu ilköğretim (Şahin; 2011, Gencer; 2017, Kılavuz; 2013, Uysal; 2013) ve lise (Balkaya Çetin, 2014; Baykan, 2014; Cicioğlu, 2014; Çam, 2014, Öner, 2015; Özdemir, 2015; Taş, 2015) öğrencilerinin internet kullanımına yönelik çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmüştür.

İnteraktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelendiği bir çalışmada 3-18 yaş grubundaki 933 çocuktan %35.7' sinin evinde bilgisayar, %21.7' sinde internet bağlantısı bulunduğu saptanmıştır (Aktas Arnas, 2005).

Kılınç (2015) 314 ebeveyn ile yaptığı çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerini incelemiş ve teknolojik aletleri kullanmalarının onların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Yine çalışmada ebeveynlerin yaş aralığı değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılığı olmadığı, internet bağlantısı

değişkenine göre teknoloji kullanım alanları internet bağlantısı olanlar lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çelik'in (2017), bir çalışmada 4-6 yaş arasındaki 198 çocuğun tablet, televizyon, akıllı telefon ve bilgisayar karşısında geçirilen süreleri hesaplanmıştır. Çalışmaya göre; çocukların %57,6'sının hafta içi günlerde, %76,3'nün hafta sonu günlerde ekran kullanımları 2 saatten fazla bulunmuştur.

Gündoğdu ve arkadaşları (2016), 2-6 yaş aralığında çocuğu olan 102 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada teknolojik aletler ile internet kullanımına başlama yaşları en çok 3 (%32) ve 4 (%33) yaşları olarak belirlenmiştir. Çocukların %86'sı yemek yeme sırasında teknolojik alet (tablet, akıllı telefon, bilgisayar, televizyon) kullanıyor.

Hong Kong'da 3-6 yaş arasındaki 202 okul öncesi çocuklarının ebeveyni ile gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn ve çocukların %64.4'ünde dijital teknolojiye harcanan zaman 1 saatten az olarak belirtilmiş olup %69.3'ünün evinde bilgisayar bulunmaktadır. Aynı çalışmada ebeveyn-çocuk çevrimiçi ve dijital aktivitelere bakıldığında sırasıyla en çok fotoğraf çekme veya fotoğraf paylaşma (%87.1), eğlence (%65.3) ve ödevler konusunda (%62.4) kullanılmıştır (Ting Wu, et al. 2014).

SONUÇ-ÖNERİLER

Literatür taraması sonucu Türkiye'de 6 yaş öncesi çocukların internet kullanımının yaygın olduğunu gösteren yeterli sayıda çalışma mevcut değildir. İncelenen çalışmalar sonucunda internet kullanılmaya başlanma yaşı giderek düşmektedir.

KAYNAKÇA

1. Uysal, G. (2013). *Sağlıklı internet kullanım programının internet bağımlısı olan adölesanlar üzerine etkisi* (Doktora lisans tezi). İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi. (Erişim No: 336819.).
2. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). 6-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri ve medya. Available at: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>
3. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2015). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Retrieved from on (28.08.2018). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>
4. Taş, İ. (2015). *Psikolojik belirtileri azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının ergenlerde internet bağımlılığına etkisi* (Doktora lisans tezi). Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 396085.).
5. Şahin, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığı* (Yüksek lisans tezi). İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 279175.).
6. Sezgin, E., Tonguç, G. (2016). Okul öncesi eğitimde mobil teknolojilerin kullanılmasına yönelik örnek bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(34): 2146-9199.
7. Sevinç, M. ve Evirgen, S. (2004). Okul öncesi eğitim merkezlerinde verilen anne destek programlarının anneler üzerindeki etkileri. G.Haktanır ve T. Güler (Yay. Haz.). *OMEPA Dünya konsey toplantısı ve konferansı bildiri kitabı*. İstanbul: YA-PA yayınları, 2; s. 99-120.

8. Özdemir, E.Z. (2015). *Bir lisede öğrenim görmekte olan adölesanların benlik saygısının ve anne baba tutumunun problemlili internet kullanımına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Manisa. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 462816.).
9. Öner, K. (2015). *Sağlıklı internet kullanım programının internet bağımlılığı olan adölesanlar üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 419910.).
10. Livingstone, S., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). Disadvantaged children and online risk. *LSE Research Online*. 2045-256X. Available at <http://eprints.lse.ac.uk/39385/>
11. Kılınc, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kütahya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 395056.).
12. Kılavuz, B. (2013). *İnternet kullanmanın ilköğretim öğrencilerinin psiko-sosyal durumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 339628.).
13. Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P. ve Bonner, R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–50. DOI: <http://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
14. Holloway, D.J., Green, I., Stevenson, k. (2015). Digitods: toddlers, touch screens and Australian family life, *M/C Journal*, 18(5).
15. Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B.M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E.B., Moran, İ., Aydoğdu, G. ve Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2(2): s. 6-10.
16. Gencer H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık davranışları ile ilgili değişenlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sivas. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 454387.).
17. Daramola D. (2015). Young children as internet users and parents perspectives, University of Oulu Department of Information Processing Science Master's Thesis <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201505261650.pdf> veri tabanından erişildi.
18. Çelik, E. (2017). *4-6 yaş çocukların ekran kullanımının, ebeveyn ekran kullanımı ve aile ilişkileri ile ilişkisi* (Uzmanlık tezi). Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 484895.).
19. Çam, H.H. (2014). *Adölesanlarda internet bağımlılığı prevelansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Sivas. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 365384.).
20. Cynthia Sau Ting Wu, Cathrine Fowler, Winsome Yuk Yin Lam, Ho Ting Wong, Charmaine Hei Man Wong ve Alice Yuen Loke. (2014). Parenting approaches and digital technology use of

- preschool age children in a Chinese community, *Italian Journal of Pediatrics*. DOI:10.1186 /1824-7288-40-44.
21. Cicioğlu, M. (2014). *Öğrencilerin problemleri internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 370233.).
 22. Eşçi, N. (2014). Aile-çocuk internet bağımlılık ölçeği' nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi 22:2*, s. 807-839.
 23. Ekşi, F., Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi. 11*: 91-115
 24. Baykan, N. (2014). *Anne-baba tutumları ile internet bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 393209.).
 25. Balkaya Çetin, A. (2014). *Ergenlerin internet ve problemleri internet kullanım davranışlarının bazı psiko-sosyal özellikleri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 361709.).
 26. Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 1303-6521; 4(4), 9.
 27. Akyüz, E. (2013). Çocuğun bilgi edinme ve zararlı yayınlara karşı korunma hakkı. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt 1.*; s. 115-132. Ankara.

23 Ekim 2018

Oturum VI

Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Dr. Semra Şahin

Saat

16:15-17:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKILLI TELEFON ve TABLET KULLANIMLARINA İLİŞKİN ANNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Ayşe KILIÇKAYA*, Arş. Gör. Meltem YILDIRIM*, Arş. Gör. Büşra ÇELİK*

Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT*

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul

1 ayse.kilickaya@marmara.edu.tr

2 meltem.yildirim@marun.edu.tr

3 busra.celik@marmara.edu.tr

4 gbalat@marmara.edu.tr

ÖZET:

Erken çocukluk döneminde çocukların akıllı telefon ve tablet kullanımları giderek artmaktadır. Çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını teknoloji ile birlikte geçirmektedirler. Bu dönemde çocukların akıllı telefon ve tabletlere taleplerinin artmasında çocuğun yakın çevresinin teşviki ile gerçekleştiği çalışmalarla görülmektedir (Genç, 2014). Bu nedenle çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin akıllı telefon ve tablet kullanımlarının çocukların akıllı telefon ve tablet kullanıma olan ilişkisini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında, İstanbul ilinde 9 üst, 9 orta ve 9 alt sosyo-ekonomik düzeylere sahip toplam 27 anne ile görüşülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler, annelerin tamamının akıllı telefon kullandıklarını ve günlük ortalama en az 30 dakika zaman geçirdikleri yönündedir. Annelerin büyük çoğunluğunun telefon ve tabletinde çocukları için oyun uygulamaları ve zaman geçirmeleri için eğitici olan veya eğitici özelliği olmayan uygulamaların bulunduğu saptanmıştır. Annelerin çok azı çocukları için her hangi bir uygulama bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, çalışmada yer alan annelerin tamamının bir sosyal medya uygulaması olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan annelerin tamamı çocuklarının akıllı telefon ve tablet kullanımının çocukları için yararından çok zararı olduğu yönündedir ancak yapılan görüşmelerde çocukların her gün akıllı telefonla zaman geçirdikleri görülmüştür. Çalışma annelerin akıllı telefon kullanım süresi ile çocuklarının telefon ve tabletle zaman geçirdikleri süre arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı telefon ve tablet kullanımı, okul öncesi dönem çocuğu, anne görüşleri

THE INVESTIGATION OF MOTHERS' VIEWS OF PRESCHOOL AGED CHILDREN'S USE OF SMARTPHONES AND TABLETS

Arş. Gör. Ayşe KILIÇKAYA*

Arş. Gör. Meltem YILDIRIM*

Arş. Gör. Büşra ÇELİK*

Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT*

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul

ayse.kilickaya@marmara.edu.tr

meltem.yildirim@marun.edu.tr

busra.celik@marmara.edu.tr

gbalat@marmara.edu.tr

ABSTRACT

Early childhood have increased children's use of smartphones and tablets. Children spend most of their time with technology. In this period, children's demands for smartphones and tablets have increased with the encouragement of the child's immediate surroundings (Genç, 2014). For this reason, the aim of this study is to examine the relationship use of smartphones and tablets by mothers who have preschool aged children and their children's use of smartphones and tablets. In this study was used face-to-face interview technique which is qualitative research methods. Data were collected with semi-structured interview form prepared by the researchers and. Within the scope of the study, 27 mothers who are 9 upper, 9 middle and 9 lower socioeconomic levels were interviewed in İstanbul province. The obtained data was seen that all of the mothers use smartphones and spend at least 30 minutes on average per day. It was determined that there are trainer or non-trainer applications for their children to play games and spend time in a great majority of mother's smartphones and tablets. A few mothers said that there is not any applications for their children. Moreover, it was seen that all of the mothers have at least one social media applications. All of the mothers who participated in the study said that their children's use of smartphones and tablets was very bad for their children, but it was seen that their children spent time on smartphones and tablets every day. The study showed that there was a direct relationship between the time of the mothers' spend with smartphone and tablets and the time of their children's spend with smartphones and tablets.

Key Words: Using of smartphones and tablets, preschool age children, mother's views

GİRİŞ

Modern dünyada teknolojinin ve bilimin hızla gelişmesi mobil cihazlarda bir takım değişim ve devrimlere sebep olmuştur. Cep telefonları, kişisel dijital yardımcılar, akıllı telefonlar, tabletler vb. gibi mobil cihazlar kişisel bilgisayarlar gibi güçlü işlevler taşımaktadır. Bu cihazlar küçük, akıllı, portatif ve özellikle dijital veriler için kullanımı kolay olduğundan (Edwards, Elwyn & Mulley, 2002), akıllı telefon ve tablet kullanımındaki artışı da beraberinde getirmiştir. Teknolojinin bu tür hızlı gelişimi insanların günlük yaşamını oldukça etkilemiştir (Gezgin, Şahin ve Yıldırım, 2017). İnsanlar gününün büyük bir kısmını akıllı telefon ve/veya tabletle geçirmekte ve günlük işlerini bu cihazlar vasıtasıyla gerçekleştirmektedir. TÜİK 2017 verilerine göre, 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanımı sırasıyla %56,6 ve %66,8 oranlarındadır (TÜİK, 2017). Akıllı telefon ve tablet kullanımı iş amacının dışında, eğlence, eğitim, sağlık gibi birçok konuda da insanlara yardımcı olmaktadır. Rew Araştırmalarına (2017) göre, Amerika Birleşik Devletinde 18-50 yaş arası insanların %94'ü youtube, %80'i facebook, %78'i snapchat, %71'i instagram ve %45'i twitter kullanıcısı olduğu görülmüştür (Rew Research Center, 2017). Akıllı telefon kullanımındaki artış çocukların da erken yaşta mobil ile tanışmalarına neden olmuştur (Battal ve Kılıçkaya, 2017).

Günümüzde "Silikon Vadisi" adıyla bilinen teknopark, dünyanın teknoloji devlerinin en çok bulunduğu yerdir. Bugün Google, Intel, Adobe Systems, Yahoo, VeriSign, Apple gibi yüzlerce küresel firma Silikon vadisinde yer almaktadır. Silikon Vadisi'nin önderliğini üstlendiği teknoparklar bugün tüm dünyada inovatif düşüncenin pratik hayata aktarıldığı devasa merkezler haline gelmişlerdir (Başalp ve Yazlık, 2006). Ancak teknolojiye dünyanın merkezi olmakta devam eden Silikon Vadisinde erken çocukluk dönemi eğitimi için Waldorf yaklaşımı benimsenmiştir. Dikkat çekici olan ise Silikon Vadisinde Waldorf Yaklaşımı ile çocukların eğitiminde teknolojiden yararlanılmamaktadır.

Avusturyalı filozof Rudolf Steiner tarafından geliştirilen Waldorf yaklaşımı, teknolojinin kullanılmamasını önerir çünkü gelecek toplumların temellerini çocukları oluşturmaktadır. Tüketici ve materyalist toplumlar huzurlu toplum oluşmasını engellemektedir (Dündar, 2007). Bu nedenle teknolojinin kullanımı çocukların üretici olmalarından ziyade tüketici bireyler olmasını tetiklemektedir. Kotaman (2009)'a göre, Waldorf okullarında sınıf ortamı doğal ve estetik bir şekilde düzenlenir ve çocuk doğa ritminin bir parçası olduğu inancı sağlanır. Bu sayede çocuk Waldorf okullarında yalnızca eğitim almaz aynı zamanda da öğrenilerek benlik bilinci kazanır (Kotaman, 2009).

Bilinen bir gerçektir ki, erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan gelişimin en hızlı ve en kritik yılları olan 0-8 yaş dönemi oldukça önemlidir (Oktay, 1999). Erken çocukluk, sağlıklı alışkanlıklar oluşturmak için kritik bir gelişim penceresidir. Ebeveynler, küçük çocuklar için beslenme ve fiziksel aktivitede önemli bir role sahiptir (Natale ve ark., 2014). Akıllı telefon-tablet ve bilgisayar uzun süreli kullanımı sonucunda obezite, görme ve kas-iskelet sistemine ilişkin fizyolojik sorunlara ve sosyal gelişimde olumsuzluklara, internet bağımlılığı gibi psiko-sosyal sorunlara da yol açtığı bildirilmektedir (Hammersley, Jones ve Okely, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarının kritik yaşlarda yoğun olarak teknoloji-akıllı telefon-tablet kullanımı ya da maruz kalmaları sağlık açısından önem arz etmektedir. Teknoloji devlerinin yer aldığı Silikon vadisinde aileler çocuklarını teknolojiden uzak olan okullara (Waldorf okullarına) göndermeleri düşünülmeli gereken bir konudur. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin akıllı telefon ve tablet kullanımlarının çocukların akıllı telefon ve tablet kullanıma olan ilişkisini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formunda 'okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin akıllı telefon ve tablet kullanımlarının çocukların akıllı telefon ve tablet kullanıma olan ilişkisi' konusunu ele alan sorular yer almaktadır. Görüşme formunun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, uygulanabilirliğin ve anlaşılabilirliğinin tespiti için uzman görüşü alınmış ve uzman görüşlerine doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Araştırmaların verileri, katılımcıların kendilerini rahat ve ifade edebilecekleri ortamda, kendilerinin randevu verdikleri zaman dilimlerinde toplanarak dış güvenirliliği sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı okullardan amaçlı örnekleme uygun olacak şekilde ve araştırmaya gönüllü katılan kişilerden seçilmiştir. İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan özel anaokulu, Ataşehir'de bulunan devlet anasınıfı ve Bayrampaşa'da bulunan devlet anasınıfı olmak üzere üç farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anneler okul müdürlerinin yönlendirmesi ile seçilmiştir. Çalışma kapsamında, İstanbul ilinde 9 üst, 9 orta ve 9 alt sosyo-ekonomik düzeylere sahip toplam 27 anne ile görüşülmüştür. Görüşme esnasında ses kaydı ve not alma teknikleri birlikte kullanılarak veriler toplanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının akıllı telefon ve tablet kullanımlarına ilişkin anne görüşlerinin incelendiği bu çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir. Bunun için veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre oluşturulur ve formda yer alan sorular dikkate alınarak sunulur. Betimsel analizde, araştırmaya dâhil olan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR

Çalışma grubunda yer alan üst sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerin yaş ranjı 34-47 yaş, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip babaların ise 38-47 yaş aralığında olduğu, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerin yaş ranjı 30-40 yaş, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip babaların ise 33-39 yaş aralığında olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerin yaş ranjı 29-42 yaş ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip babaların ise 35-47 yaş aralığında olduğu bulunmuştur.

Tablo 1: *Çalışma grubunda yer alan anne ve eşlerine (babalara) ait demografik bilgiler*

Sosyo-Ekonomik Düzey		Üst		Orta		Alt	
		Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Eğitim Düzeyi	İlkokul	-	-	-	-	3	2
	Ortaokul	-	-	2	2	4	6
	Lise	6	6	-	2	2	1
	Lisans	3	3	6	5	-	-
	Lisansüstü	-	-	1	-	-	-
Toplam		9	9	9	9	9	9
Meslek Durumu	Mühendis	1	4	-	1	-	-
	Öğretmen	-	-	6	3	-	-
	Özel Sektör	2	3	-	4	-	-
	Memur	-	2	-	-	-	-
	Ev Hanımı	6	-	3	-	9	-
	İşçi	-	-	-	1	-	9
Toplam		9	9	9	9	9	9

Araştırmanın verileri göre farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yaşayan ve çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerden elde edilmiştir. Okulların (üst-orta ve alt soyo ekonomik düzeydeki 3 ayrı okul) seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İstanbul ili Ataşehir semtinde bulunan özel anaokul üst sosyo-ekonomik düzey olarak, yine söz konusu semtte devlet anasınıfında okul müdürlerinin yönlendirdiği orta sosyo-ekonomik düzey olarak belirlediği ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen anneler orta sosyo-ekonomik düzey olarak ve Bayrampaşa semtinde yer alan devlet anaokulu ise alt sosyo-ekonomik düzey olarak belirlenmiştir.

Bulgular ışığında üst sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip annelerin görüşlerine göre her evde en az 2 ve üzeri akıllı telefon bulunurken bir evde ise 4 akıllı telefon bulunmaktadır. Ortalama olarak her evde en az 1 adet tablet bulunurken, bazı evlerde ise 2 tane tablet bulunmaktadır.

Görüşmeye katılan üst sosyo-ekonomik gelire sahip 9 anneden 3'ünün evinde okul öncesi çocuğunun kendisine ait tabletinin olduğu görülmüştür. Anne görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının akıllı telefon ya da tablet ile gün içerisinde geçirdikleri ortalama zamana bakıldığında en az 30 ila 45 dakika arası olduğu görülürken, en fazla 2 saat zaman geçirdikleri görülmüştür. Annelere kendilerine ait herhangi bir sosyal medya hesabı olup olmadığı sorulduğunda annelerin bütününde en az iki sosyal medya hesabı bulunurken (facebook ve instagram) bazılarında ise bu uygulamaların dışında üçüncü bir uygulama olan twitter bulunmaktadır. Anneler iş dışında akıllı telefonlarında (eğlence, sosyal medya, oyun) ortalama iki saat zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. En az zaman geçiren anne 30 dakika zaman harcarken en çok harcayan anne ise dört saat zaman harcadığını belirtmiştir. Evlerde bulunan tablet- ipad ya da akıllı telefonlarda çocukları için kaç uygulama bulunduğu dair anne görüşlerine

göre 6'sında bulunmazken 3'ünde bulunduğu görülmüştür. Bu uygulamaların ise çizgi film uygulaması, bebek kıyafeti giydirmeye uygulaması ve İngilizce sayı öğrenme uygulamasıdır. Üst sosyo-ekonomik gelire sahip annelerin görüşlerine göre kullanılan uygulamalar konusunda bilinçli olunursa yararlı olacağı görüşü hâkimdir. 2 anne ise hangi uygulama kullanılırsa kullanılsın kesinlikle yararlı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Annelerin tümü ipad-tablet ya da akıllı telefonların zararlı olduğu görüşündeler. Özellikle radyasyon yaydığı, bağımlılık yaptığı, iletişimi engelleyerek çocukları yalnızlaştırdığını belirtmişlerdir.

Görüşme sırasında üst sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerden Ü-A7 kodlu anne *“çocuk oyun oynamıyor ve iletişimi lüzumsuz buluyor, iletişim kurmuyor”* demiştir. Benzer şekilde Ü-A8 kodlu anne *“birçok zararı var, ruhsal açıdan, radyasyon yayma açısından, ortamdan uzaklaştırıyor, insan ilişkilerinden uzaklaştırıyor ve yalnızlaştırıyor”* şekilde ifade etmişlerdir. Farklı bir örnekte ise Ü-A9 kodlu anne *“youtubeda bir şey izlerken farklı sitelere ve reklamlara yönlendiriyor ve bu hiç istemediğimiz şeyler olabiliyor bazen, bunu engellemiyorsunuz”* şeklinde söylemişlerdir.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin görüşlerine göre, anneler okul öncesi dönem çocuklarına ipad-tablet ya da akıllı telefonları çizgi film izlemesi, İngilizce öğrenmesi, vakit geçirmesi, masal dinlemesi, eğitim amaçlı videolar izlemesi için verdiklerini belirtmişlerdir. Görüşme sırasında Ü-A6 kodlu anne *“dinlenmek amacıyla daha çok. Eğlence, masal dinlemesi, öğrenmesi, öğrendiklerini anlatması amacıyla oynar”*, Ü-A7 kodlu anne *“oyun oynaması için, hayvanları sever, belgesel izler, eğitim amaçlı veriyorum, bazen de kontrolden çıkınca veriyorum”*, Ü-A8 kodlu anne *“eğlence amacı ile veriyorum. Bazen de misafirlğe gidince ev sahibi veriyor”* amaçları ile akıllı telefon ve tableti çocuklarına verdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları incelendiğinde orta sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip annelerin görüşlerine göre her evde en az 1 ve üzeri akıllı telefon bulunurken 7 evde ise 2 akıllı telefon bulunmaktadır. Tablet-ipad bulunma durumuna bakıldığında ise 6 evde 1 adet bulunurken geriye kalan 3 evde bunlardan herhangi biri bulunmamaktadır. 4 anne okul öncesi dönem çocuğunun kendisine ait kendisine ait tablet ya da ipad bulunduğunu belirtirken 5 anne bulunmadığını belirtmiştir. Anne görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının akıllı telefon ya da tablet ile gün içerisinde geçirdikleri zamana bakıldığında en az zaman geçiren anne 15 ila 20 dakika arasında geçirirken, en fazla geçiren anne ise 3-5 saat zaman geçirdiğini belirtmiştir. Anne görüşlerine göre ortalama zamana bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının ise en az 30 dakika zaman geçirdikleri görülmüştür. Orta sosyo-ekonomik gelir düzeyinden olan annelere kendilerine ait herhangi bir sosyal medya hesabı olup olmadığı sorulduğunda bütün anneler facebook ya da instagram hesabı olduğunu belirtmiştir. Anneler iş dışında akıllı telefonlarında (eğlence, sosyal medya, oyun) ortalama bir saat zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. En az zaman geçiren anne 15 dakika zaman harcarken en çok harcayan anne ise 2 saat zaman harcadığını belirtmiştir. Evlerde bulunan tablet- ipad ya da akıllı telefonlarda çocukları için kaç uygulama bulunduğu dair orta sosya ekonomik gelir düzeyine sahip anne görüşlerine göre 7'sinde bulunurken 2'sinde bulunmadığı görülmüştür. Bu uygulamaların ise kelime dağarcığı uygulaması, zekâ geliştirme uygulaması ve yap-boz ya da puzzle uygulamasıdır. Orta sosyo-ekonomik gelire sahip annelerin

görüşlerine göre kullanılan uygulamaların yararlı olmadığı görüşü hâkimdir. 7 anne bu uygulamaların çocukları için yararlı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik gelire sahip annelerin görüşlerine, annelerin tümü ipad-tablet ya da akıllı telefonların zararlı olduğu görüşündeler. Özellikle dikkat dağınıklığı, bağımlılık ve hangi sitelerde ne izlediklerinin kontrolü konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme sırasında anneler akıllı telefon ve tablet kullanımının zararları hakkında O-A3 kodlu anne *"Boş vakit geçiriyor gibi geliyor. Daha çok elinden alıyor bir ağlama oluyor kaldırıyoruz kendi oyununa bırakıyorum ondan sonra. Her zaman vermiyoruz ara ara. Bir de çok gürültü oluyor hem o hem biz rahatsız oluyoruz",* O-A4 kodlu anne *"İlk başta bilgisayarı 3 yaşında falandı kullandı, baktık İngilizce konuşmaya başladı. Sonra babası tablet getirdi de oradan baksın dedi. Sonra oğlum kendi kullanmaya başladı ve kendi kendine youtube'a girmeye başladı. Her ne kadar sınır koymak istesem de öyle olmuyor. Önceden tamam oğlum artık oynamıyorsun dediğimde dinliyordu. Kardeş geldikten sonra daha çok hırçınlaştı ve sınır koyduğumda kabul etmemeye başladı. Aslında aradaki dengeyi de tutturuyoruz. Mesela babası hafta sonu bir gününü sadece Çınar'a ayırıyor. Bir dönem pedagoga da gittik. Sınırlandırılmadığı müddetçe evet zararlı. İsteyip de vermediğimizde saldırgan davranıyor, hırçınlaşıyor. Kıracağına falan söylüyor.",* O-A5 kodlu anne ise *"Bir süre sonra bağımlılık yapıyor. Sanal ortamı gerçeğe taşıyor, sanalda olanı gerçekte de denemeye çalışıyor gibi"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerden 4'ü çocuklarına yemek yedirirken, 3'üde uyuturken telefon, ipad ya da tableten herhangi birine başvurduğunu belirtmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin görüşlerine göre, anneler okul öncesi dönem çocuklarına ipad-tablet ya da akıllı telefonları kendisinin dinlemek istediği zamanlarda, yemek pişirdiği vakitlerde, acil bir iş durumunda, çocuğun kendi kendine oyalanmasını istediği zamanlarda verdiklerini belirtirken, bir anne ise çocuğunun eğlenmesi için verdiğini belirtmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında alt sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip annelerin görüşlerine göre her evde en az 1 ve üzeri akıllı telefon bulunurken 1 evde ise 4 akıllı telefon bulunmaktadır. Tablet-ipad bulunma durumuna bakıldığında ise 5 evde 1 adet bulunurken geriye kalan 4 evde bunlardan herhangi biri bulunmamaktadır. 3 anne okul öncesi dönem çocuğunun kendisine ait tablet ya da ipad bulunduğunu belirtirken 6 anne ise bulunmadığını belirtmiştir. Anne görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının akıllı telefon ya da tablet ile gün içerisinde geçirdikleri zamana bakıldığında en az zaman geçiren anne 30 dakika zaman geçirirken, en fazla geçiren anne ise 1-2 saat zaman geçirdiğini belirtmiştir. Ortalama zamana bakıldığında ise alt sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip anne görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının en az 1 saat zaman geçirdikleri görülmüştür.

Alt sosyo-ekonomik gelir düzeyinden olan annelere kendilerine ait herhangi bir sosyal medya hesabı olup olmadığı sorulduğunda annelerin 6'sı facebook ya da instagram hesabı olduğunu belirtmiştir. Anneler iş dışında akıllı telefonlarında (eğlence, sosyal medya, oyun) ortalama bir saat zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. En az zaman geçiren anne 5 ila 10 dakika, ortalama ise 1 saat zaman harcadıkları görülmüştür. Evlerde bulunan tablet- ipad ya da akıllı telefonlarda çocukları için kaç uygulama bulunduğuna dair alt sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip anne görüşlerine göre hiç

uygulama bulunmadığını dile getirmişlerdir. Ancak görüşmeler sonucunda kullanılan uygulamaların minecraft, çizgi film, bebek giydirme, dikkat geliştirici oyun uygulamaları ve araba oyunu oldukları görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik gelire sahip annelerin görüşlerine göre kullanılan uygulamaların yararlı olmadığı görüşü hâkimdir. 9 annenin tamamı bu uygulamaların çocukları için yararlı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bu görüşe paralel olarak alt sosyo-ekonomik gelire sahip annelerin görüşlerine, annelerin tümü ipad-tablet ya da akıllı telefonların zararlı olduğu görüşündeler. Özellikle de göze verdikleri zarar, dikkat dağınıklığı, bağımlılık şeklinde belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında alt sosyo-ekonomik düzeye sahip A-A3 kodlu anne *"Bence herkes için zararlı. Yani zararlı darken merak edilen birşey için kullanılabilir araştırmak için faydalı ama bu hastalık yapıyor kendimiz bile bağımlı oluyoruz"*, A-A4 kodlu anne *"Dikkat dağınıklığı yapıyor. Sosyalleşmelerini engelliyor yani oyun oynamalarını engelliyor. Sadece iletişim için kullanılsa faydalı ama kullanılmıyor. Küçükken engelleyebiliyorsunuz ama büyüdüklerinde maalesef"*, A-A7 kodlu anne *"dikkat dağınıklığı yapıyor, hareketleri değişik oluyor"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin görüşlerine göre, anneler okul öncesi dönem çocuklarına ipad-tablet ya da akıllı telefonları 8 anne çocuğun oyalanması için verdiğini belirtirken 1 anne bir şeyler öğrenmesi için verdiğini belirtmiştir. A-A7 kodlu anne akıllı telefon ya da tableti çocuğuna *"Öğrenmesi için daha çok. Canı oynamak istediğinde oynuyor sadece, daha çok kendi kendine oynamayı seviyor"* amacı ile verdiğini dile getirmişlerdir.

TARTIŞMA

Akıllı telefon, tablet ve bilgisayar kullanım alanlarının genişlemesi ile insanların kullanımı da o derece artmıştır (Evcin, 2010). Evde anne babaların yoğun olarak akıllı telefon ve tablet kullanmaları, çocuklarında bu cihazlara ulaşımını kolaylaştırmış ve bu yönde taleplerini artırmıştır. Yapılan çalışmada görüşmeye katılan sosyo-ekonomik düzey fark etmeksizin 27 annenin tamamında akıllı telefon kullanıldığı görülmektedir. Tüm annelerin en az 90 dakika iş dışında akıllı telefonla vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum doğal olarak okul öncesi dönem çocuklarının da günlük ortalama 30 dakika akıllı telefonla vakit geçirdiklerini göstermektedir. Yakın bir zamanda Almanya'nın Hamburg kentinde 7 yaşındaki Emil Rustige adındaki bir çocuk tarafından bir gösteri organize edildi ve gösteriye yaklaşık 150 çocuk katıldı. Çocuklar *"Benimle oynayın, cep telefonuyla değil"* sloganıyla bir yürüyüş gerçekleştirdiler. Ellerindeki pankartlarla ebeveynlerine mesaj vermeye çalışan çocukların pankartlarındaki bazı ifadeler şu şekildeydi: *"Biz çok sesliyiz, siz cep telefonuna bakıyorsunuz"*, *"Benimle konuş, cep telefonunla değil"* ve *"Bizi dinleyin, cep telefonunu değil"* (Faz.net, 2018). Çocukların bu şekilde gösteri yapmaları ebeveynlerin çocuklarından daha çok telefonları ile uğraştıklarını göstermektedir. Nitekim çalışma bulguları da annelerin yoğun bir şekilde akıllı telefon ve tablet kullanımlarını göstermektedir. Ayrıca Yılmaz Genç ve Fidan (2017)'ın yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin çocukların tablet kullanmalarına ilişkin endişe duyduklarını ifade etmelerine rağmen tabletteki oyun uygulamalarının da eğitici özellikler taşıdığı yönünde düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Annelerin tamamı çocuklarının akıllı telefon ve tablet kullanmalarını zararlı bulmalarına rağmen çocukların bu teknolojik aletlerle zaman geçirmelerine izin verdikleri görülmüştür. Annelerin tamamı akıllı telefon ve tabletin yararından çok zararı olduğu bilincindedir. Oysaki okul öncesi dönem çocuklarının tamamının ihtiyacı olan şey oyundur. Çocuğun en önemli yaşam alanı olan oyun, keşif sağlayan, haz veren ve doğal öğrenme sürecidir (Casby, 2003). Tuğrul'a (2015) göre, çocuğun en önemli uğraşı olarak kabul edilen oyun çocuğun yaşına gelişimine uygun sade, ulaşılabilir, çok yönlü, sürekli ve keyif veren gibi özellikleri bulunmaktadır ve çocuğun gelişimi üzerinde büyük etkilere sahiptir. Oyunun bu işlevlerini dikkate alan dünyanın en büyük teknoparkı olan Silikon vadisinde çocukların oyunla oynamasına önem vermişlerdir ve Waldorf okulları ile çocukları teknolojiden uzak bir eğitim ortamı yaratılmıştır.

Annelerin büyük bir kısmında akıllı telefonlarında çocuklarının kullanmaları için uygulamalar olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalar daha çok anneler tarafından çocukların vakit geçirmesi amacıyla indirdiklerini ifade etmişlerdir. Battal ve Kılıçkaya (2017) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen mobil uygulamalarını inceledikleri çalışmada, uygulamalar eğitim, eğlence, çocuğa uygunluk, çocuk dostu olma ve teknik özellikler alt başlıklarının %64'ünü karşılarken %36'sı bu özellikleri bünyesinde bulundurmamaktadır. Ayrıca çalışmada incelenen uygulamaların %26'sı eğitim, %21'i eğlence, %21'i çocuğa uygunluk, %18'i çocuk dostu olma ve %14'ü teknik özellikler içerdiğini göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının akıllı telefon ve tablet kullanıma ilişkin anne görüşleri doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir;

Annelerin akıllı telefon ve tablet kullanımları çocuklarında bu yönde istekleri olduğu göstermektedir. Bu nedenle annelerin iş dışında akıllı telefon ve tablet kullanmamaları, çocukları ile etkili vakit geçirmeleri ve oyunlar oynamaları gerektiği söylenebilir.

Annelerin akıllı telefon ve tablet kullanımının yararından çok zararı olduğunu düşünmelerine rağmen bu cihazları bir kurtarıcı olarak görmelerinin önüne geçecek aile eğitim programları ve bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Dünyada uygulanan alternatif okullar -Waldorf ya da Orman okulları- gibi okulları yaygınlaştırma ve okul öncesi dönem çocukları için doğanın sağaltıcı gücünden yararlanma konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Okul öncesi dönemde akıllı telefon ve tablet kullanımına ilişkin araştırmaların sınırlı olmasından kaynaklı hangi uygulamaların yararlı olduğuna ve hangi uygulamaların da zararlı olduğuna dair çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda ev ortamında çocukların bu teknolojik aletlere çokça maruz kalmalarının sakıncalı olduğuna dair çalışmalarla okulda ailelerin bilinçlendirmesine yönelik seminerler düzenlenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulamalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Başalp, A. ve Yazlık, B. (21-23 Aralık 2006). Türkiye'de teknoparklar ve sorunları. *XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri 21 - 23 Aralık 2006 TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi*, Ankara sunuldu.
2. Battal, Ş. ve Kılıçkaya, A. (2017). Öncesi dönemindeki çocuklara yönelik oluşturulan mobil uygulamaların incelenmesi. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi Eğitim Araştırmaları Birliği*, 884-892.
3. Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174.
4. Dündar, S. (2007). Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
5. Edwards, A., Elwyn, G. & Mulley, A. (2002). Explaining risks: turning numerical data into meaningful pictures. *British Medical Journal*, 324, 827-834.
6. Evcin, S. (2010). *Bilgisayar dunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
7. Faz.net. (2018). Alman çocuklardan ilginç gösteri: Benimle oyna, telefonla değil! 25. 09. 2018 tarihinde <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/kinder-demonstrieren-in-hamburg-gegen-handy-eltern-15777961/am-kinderwagen-der-ein-jahr-15778033.html> adresinden erişilmiştir.
8. Genç, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology of use of preschool aged children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60.
9. Gezgin, D.M., Şahin, Y.L. & Yıldırım, S. (2017). Sosyal ağ kullanıcıları arasında nomofobi yaygınlığının çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1),1-15.
10. Hammersley, M.L., Jones, R.A. & Okely, A.D. (2016). Parent-focused childhood and adolescent overweight and obesity eHealth interventions: a systematic review and meta-analysis. *Journal Medical Internet Research*, 18, 39-51.
11. Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
12. Natale, R.A., Messiah, S.E., Asfour, L., Uhlhorn, S.B., Delamater, A. & Arheart, K.L. (2014). Role modeling as an early childhood obesity prevention strategy: effect of parents and teachers on preschool children's healthy lifestyle habits. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35, 378-387.
13. Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

14. Rew Research Center. (2017). Sosyal Medya Kullanımı Araştırması 15.09.2018 tarihinde <http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/> adresten alınmıştır.
15. Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. (Ed. Ayşe Belgin Aksoy). *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde (s.9-30). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
16. TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu]. (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 15.09.2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24862> adresten alınmıştır.
17. Yılmaz Genç, M.M. & Fidan, A. (2017). Children, parents and tablets: Preschool children's tablet use. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(3), 367-398.

23 Ekim 2018

Oturum VI

Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Dr. Semra Şahin

Saat

16:15-17:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA TUTUMU VE AKILLI TELEFON BAĞIMLILIKLARININ İNCELENMESİ

Hilal Sultan AKÇAOĞLU, Seyran ACAR, Merve YAZICI, Derya AYDIN, Hatice MERTOĞLU

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Esin ERGÜN

Mayıs 2017, KARABÜK

ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal medya tutumlarının yaş, okul ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Karabük ilindeki Mehmet Vergili Fen Lisesi ve Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği ve Sosyal Medya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans(n), yüzde(%), t-testi ve tek faktörlü ANOVA testlerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akıllı telefon kullanan öğrenciler sosyal medyaya karşı olumlu tutum sergilemektedir. Akıllı telefon kullanımı ve sosyal medya tutumunda yaşa ve okul türüne göre anlamlı bir fark bulunamamış ancak cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok akıllı telefon bağımlılığına sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğrenciler ise sosyal medya kullanımına yönelik kızlara oranla daha olumsuz bir tutum göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı telefon, akıllı telefon bağımlılığı, bağımlılık, sosyal medya

GİRİŞ

Sanayi toplumundan teknoloji toplumuna geçiş ile birlikte insanların iletişim olanaklarını belirleyen düşük hızlı sayısal hatların yerini dijital iletişim ağlarının almasıyla iletişim ağlarının kapsamı oldukça genişlemiştir. Genişleyen bu teknoloji ile birlikte bilişim teknolojileri sosyokültürel yaşamı, eğitim-öğretim sürecini ve kişiler arası iletişimi yeniden düzenlemiştir (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011). Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin hızla gelişmesi; günlük yaşamdan tutun eğitimsel, sosyal yaşama kadar sahip olduğumuz birçok alanı etkilemeye başladı. Özellikle iletişim teknolojisi gündelik yaşamın akışında değişimin en fazla yaşandığı popüler iletişim ortamlarından biri haline gelmiştir. Sosyal ağ web siteleri bireylerin internet üzerinde kendilerini tanımlayarak, aynı kültürel seviyesinde rahatlıkla tanışabilecekleri insanlara internet iletişim metotları ile iletişime geçmek için ve sosyal

yaşamda yapılan sembolik hareketleri göstererek iletişim kurmaya yarayan web sitelerinin artması ergen olarak nitelendirdiğimiz ortaöğretim kurumlarında okuyan çoğunlukla 14-18 yaş arası öğrencilerimiz etkilenmektedir. Sosyal medya ise çağımızın en gelişmiş iletişim öğelerinden birisi olmuştur. Sosyal medya ve sanal ortam bireylerin gündelik yaşamlarını engellemekte, yaşam akışını değiştirmekte ve hatta yeniden düzenlemeye başlamaktadır. Sürekli olarak güncellenebilmesi, interaktif, paylaşımına açık, çevrimiçi iletişimi kolaylaştırıp, bilgiye kolay ulaşılabilir olması sayesinde insanlar ve kurumlar tarafından kullanılan en yaygın araç olarak görülmektedir. Sosyal medya ağları son yıllarda sadece günlük yaşamda değil eğitimi de sıkça içine almaya başlamıştır. Böylelikle öğrenciler teknolojinin kendilerine sundukları tüm imkanları sonuna kadar kullanarak sosyal medyayı daha da popüler hale getirmiştir. İnsanların kendilerini teknolojiden soyutlaması nereden bakılsa imkansızlaştırmıştır. Üstelik yeni neslin sosyal medya araçlarını kullanım seviyelerinin çok yüksek olması, kısmen ihtiyaçlar doğrultusunda kısmen talepler doğrultusunda, sosyal medya ağlarının kapsamını oldukça genişletti. Bu ağların artması ve insanlara cep yakınlığında olması, internetin ulaşılabilirliğinin artması bu kapsamı çoğaltan en büyük etkenlerden biridir.

Telefonlarda Windows, İsos Android, vb. sürümlerle bilgisayar özellikleri kazanıp cepte taşınabilir duruma getirilerek günlük hayatımızı kolaylaştıran bir yandan da günlük hayatımızı etkileyecek düzeye getiren bir unsur olmuştur. . İnsanlar günlük yaşamında iletişimin yanı sıra internet erişimi, e-posta veya anlık mesaj yollama, fotoğraf çekme ve sosyal medyada paylaşma vb. işlerini akıllı telefonlarla yapmaktadırlar. Ayrıca video sohbet gerçekleştirme ve navigasyon sayesinde gidilecek yeri rahatca bulabilme akıllı telefonların hayatımızı kolaylaştıran özellikleri arasındadır. Bu kolaylaşma ile birlikte insanların bağımlılık dereceleri artmış ve neredeyse akıllı telefonlarını elinden bırakmayan sürekli sosyal medya hesaplarındaki bildirimlerini gözden geçiren bir nesil yetiştirme haline gelmiştir. Bağımlılık, bir madde ya da davranışı kullanmayı bırakamama veya kontrol edememe şeklinde tanımlanır. (Egger ve Rauterberg, 1996). Toplumda bağımlılıkları attıran bir diğer gelişimde teknolojik aletler olmuştur. 2017 TÜİK Bilişim Teknolojileri alanında 16-74 yaş aralığındaki bireylerin dahil edildiği araştırma sonuçlarına göre hanelerdeki internet erişim rakamları 10 haneden 8 inde internet olduğunu göstermekte, . 2016 yılı için hanelerin %76.3'ünde internet erişiminin bulunduğu ortaya konulmuş 2017 yılı Nisan ayına göre evlerin %80.7'sinde internet bulunduğu tespit edilmiştir. Son dokuz yılda ise dört kata yakın bir artış ve internet kullanımlarında, insanların %80 i artık tuşlu telefonda akıllı telefona geçiş yapmakta özellikle 11-18 yaş aralığı ergen olarak isimlendirdiğimiz kategorinin de içinde bulunduğu gençlerin ilgi odağı olmaktadır. Bu durum sosyal medya kullanımını etkilemiş ve gençlerin süratla facebook, instagram twitter, youtube , sanal oyunlara vb. araçlara üyeliklerini arttırmış, internet kullanıcıları için yeni bireyselleşmiş kamusal alanlar ve yeni sosyalleşme biçimleri oluşturmuştur. Diğer yandan, akıllı telefonların çok fazla kullanılmasından dolayı oluşan olumsuz etkileri de görmek mümkündür. Özellikle akıllı telefon aracılığıyla sözde sosyalleşirken, gerçek yaşamda ise daha çok bireyselleşmeye gidilmektedir. Karaca (2007). Araştırmalarda, ergen ve gençlerde mobil telefona sahip olma oranının % 76'ya ulaştığı ve bu oranın %40'ının ise ikinci bir mobil telefona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bir başka araştırmada gençlerin sosyal medya kullanımı ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Yani sanal dünyada sosyalleşmeye çalışanların yalnızlık duygusunu daha çok hissettikleri belirtilmektedir. Yüksek düzeyde mobil telefon kullanan kişilerin düşük öz saygı düzeyine sahip oldukları ve bu kişilerin öz saygılarını arttırabilmek için mobil telefonunu sıklıkla

kullandıkları görülmüştür (Phillips, Ogeil ve Blaszczynski, 2011). Ergen birey internet ile tanıştıktan sonra kendi sosyal çevresinden bulamadığı desteği bu ortamdan sağladıkça, internete daha çok bağlanabilmekte zamanının büyük bir kısmını bu ortamda geçirebilmektedir (Günüç, 2009). Sonuç olarak eğitim dışında kötü amaçlı, ya da çok fazla kullanımı ve günlük yaşam etkinliklerini sarkmasında neden olabilen sosyal medya ağları ve internet kullanımına yönelik çıkarılan akıllı telefonların büyük önem taşıdığı görülmektedir. Bundan yola çıkarak yapılan bu çalışma, öğrencilerin sosyal medyaya karşı tutumları ve akıllı telefon bağımlılığının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Özellikle ergen diye nitelendirdiğimiz 11-18 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin akıllı telefon kullanımı oranı, sosyal medya araçlarından kaçınıp kullandıkları hangilerinde aktif hesabı oldukları, hangi sosyal medya ağlarını ne kadar sıklıkla kullandığı, sosyal medya ağlarına hangi araçlarla ulaştığı, sosyal medyaya karşı tutumları ve akıllı telefon bağımlılıkları derecesi bu araştırmanın merak konusu olup belirli değişkenler üzerinden ele alınmıştır.

Araştırmanın Problem Soruları

- 1.Lise öğrencileri akıllı telefon bağımlılık durumları nedir?
- 2.Lise öğrencileri sosyal medya tutumları nedir?
- 3.Sosyal medya tutumları ile akıllı telefon bağımlılık durumları arasında anlamlı bir anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4.Lise öğrencilerinde sosyal medya tutumları ve akıllı telefon bağımlılık durumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5.Lise öğrencilerinde sosyal medya tutumları ve akıllı telefon bağımlılık durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6.Lise öğrencilerinde sosyal medya tutumları ve akıllı telefon bağımlılık durumları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın İçeriği ve Modeli

Bu çalışmada küme örnekleme yöntemi ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği, Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak ortaöğretim öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal medya tutumları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın grubunu Karabük ilindeki Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi ve Mehmet Vergili Fen Lisesinde okuyan 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesinden 192 öğrenci ve Mehmet Vergili Fen Lisesinden 188 öğrenci olmak üzere toplam 380 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin 213 ü kız öğrencilerden 167 si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 15 ve 18 arasında değişmektedir. Araştırmanın 14 yaş grubunu %7.1, 15 yaş %22.6,16 yaş %28.4,17 yaş %28.9, 18 yaş %12,9 olarak dağılım göstermektedir. Fen Lisesinden %49,5 öğrenci Anadolu Lisesinden %50,5 öğrenci bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, ikinci bölümde öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek olan 'Sosyal Medya Tutum Ölçeği' Otrar, ve Argın, (2015). Üçüncü bölümde de Kwon ve arkadaşları (2013). tarafından geliştirilen 'Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin (ATBÖ) Şata, Çelik, Ertürk, (2016) ATBÖ Türk Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren yaş, cinsiyet, okul, akıllı telefon kullanıp kullanmadıkları kullanıyorsa günde kaç saat kullandıkları sosyal medya hesaplarından en sık kullandıkları ve hangi amaçla kullandıkları yer almıştır.

Sosyal Medya Tutum Ölçeği

Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek olan ve Otrar, ve Argın, (2015) Tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 4 faktörlü (paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki) toplam varyansın %56.650'sini açıklayan 23 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için varimax rotasyon sonucu saptanan dört alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α (0.85) katsayıları hesaplanmıştır. Öte yandan Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ($p < .001$) t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirlilik katsayıları da her bir alt boyut için (0.72 - 0.89; $p < .001$) manidar ve tüm ölçek için hesaplanan korelasyon katsayısı (0.83; $p < .001$) manidar bulunmuştur. Otrar, ve Argın, (2015) Yapılan tüm işlemler, geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği

Kwon ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada yaşları 18 ila 53 arasında değişen (=26,06) 64 erkek ve 133 kadın katılımcıdan oluşan toplam 197 kişiden elde edilen veriler üzerinde açılımlı faktör analizleri uygulanmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin altı faktörlü bir yapı sergilediği ve bu faktörlerin toplam varyansın yaklaşık %61'ini açıklayabildiği bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için Cronbach α değeri $\alpha = 0,967$ ve her bir alt faktör için sırasıyla $\alpha = 0,858$, $\alpha = 0,913$, $\alpha = 0,876$, $\alpha = 0,904$, $\alpha = 0,825$, $\alpha = 0,865$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, ölçeğin bireylerin akıllı telefona bağımlılık düzeylerine ilişkin geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayabildiğine yönelik kanıtlar olarak değerlendirilmiştir. Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z., & Taş, E. U. (2016).

VERİLERİN ANALİZİ

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği, Sosyal Medya Tutumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler SPSS 16,0 programı ile analiz edilmiş, anlamlılık düzeyi, 05 olarak alınmıştır. Ölçekteki verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, tablo ile gösterilmiştir. T-testi ve ANOVA

hipotez testleri kullanılmıştır. Sosyal Medya Tutumu Ölçeğinin 3., 7., 11., 14., 22. ve 23. maddeleri olumsuz olduğu için ters kodlanmıştır. Bu ölçekte verilerin ortalama puanları 1-2,33 arasında olanlar “olumsuz tutum”, 2,34 ile 3,66 arasında olanlar “kısmen olumlu tutum”, 3,67 ile 5 arasında olanlar “olumlu tutum” olarak değerlendirilmiştir. Otrar ve Argın, (2015) Bu ölçekten elde edilecek puan dağılımı 33 ila 198 puan arasındadır. Yüksek puanlar telefon bağımlılığına işaretlemektedir. Şata, Çelik, Ertürk, (2016).

BULGULAR

Araştırma kapsamında sosyal medyaya yönelik tutumları akıllı telefon bağımlılık düzeyleri yaş, okul türü, cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi başlıklar halinde verilmiştir.

1. “Öğrencilerin Akıllı telefon bağımlılık durumları nedir?” Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Tablo 1.Okul Türüne Göre Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinden Alınan Puanlar

Okul Türü	N	X
Anadolu Lisesi	192	91,00
Fen Lisesi	188	91,20

Akıllı telefon kullanıyor musunuz?	N	%
Evet	378	%99,5
Hayır	2	%0,5

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanma Sıklıkları

Akıllı telefonu günde kaç saat kullanıyorsunuz?	N	%
Hiç	7	1,8
1-2 saat	99	26,1
2-3saat	117	30,8
3-5 saat	94	24,7
5'den fazla	63	16,6

Akıllı telefonu günde kaç saat kullandıkları sorulan kişisel bilgi formunda verilen cevaplar yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre %30,8 oranıyla 177 öğrenci akıllı telefonlarını 2-3 saat kullandıklarını söylemişlerdir. Fakat bağımlılık düzeyinde kabul görülen%16,6 63 kişi günde 5 saatten fazla kullandığını söylemiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefonları Kullanma Amaçları

Hangi amaçlar kullanıyor?	N	%
Bilgi toplama	166	43,7
İletişim	191	50,3
Eğlence amaçlı	310	81,6
Ödev yapmak amaçlı	104	27,4
Arkadaş edinmek amaçlı	49	12,9
Paylaşım amaçlı	117	30,8
Diğer	27	7,1

2. "Lise öğrencileri sosyal medya tutumları nedir?" Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanma Durumları

Sosyal medya kullanıyor musunuz?	N	%
Evet	374	98,4
Hayır	6	1,6

Öğrencilere kişisel bilgi formunda sorulan sosyal medya kullanıyor musunuz adlı soruya 374 kişi evet 6 kişi hayır cevabını vermiştir. Kullandıkları uygulamalar sorulduğunda ise aşağıdaki tabloda yanıtlar gösterilmiştir. Bu tabloya göre en çok kullanılan uygulama sıralamasında %83,9' la Instagramda sonra %81,8'le Youtube uygulaması yer almaktadır. Bu sırayı Twitter, Tumblr, Swarm, diğer ve Snapchat izlemektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Medya Uygulamaları Kullanma Durumları

	Kullanıyorum (n)	%	Kullanmıyorum (n)	%
Facebook	233	61,3	147	38,7
Instagram	318	83,9*	62	16,1
Twitter	159	41,8	221	58,2
Youtube	311	81,8*	69	18,2
Snapchat	261	,3	118	68,7
Swarm	63	16,6	317	83,4
Tumblr	92	24,2	288	75,8
Diğer	53	13,9	367	82,6

Tablo 7. Öğrencilerin Sosyal Medyaya Yönelik Tutum Puanları

Madde No	X	Ss
1	3,32	1,19
2	3,82	1,20
3	2,40	1,25
4	2,15	1,10
5	2,54	1,35
6	2,76	1,22
7	2,92	1,30
8	3,74	1,20
9	3,75	1,38
10	3,74	1,16
11	2,45	1,58
12	3,36	1,20
13	2,51	1,18
14	2,51	1,25
15	2,41	1,15
16	3,19	1,37
17	2,51	1,25
18	3,40	1,23
19	3,74	1,45
20	3,76	1,58
21	2,75	1,27
22	2,83	1,32
23	2,27	1,25
Ölçek Geneli	2,92695	1,278695

Tablo 7. incelendiği zaman öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının ($x=2,92$) kısmen olumlu olduğu söylenilebilir.

3. "Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ve sosyal medya tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Sosyal Medya Tutumu Ölçeği Pearson Testi Sonuçları

	N	R	P
ATBÖ	380	-0,208	,000
SMTÖ	379	-0,208	,000

Çalışmanın bir diğer alt amaçlarından olan ATBÖ ile SMTÖ'nin arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan pearson testi sonuçları Tablo 8' de verilmiştir. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği ile Sosyal Medya Tutumunun arasında -,280 negatif bir korelasyon ortaya çıkmış ve bu korelasyon zayıftır.

4. Lise Öğrencilerinde Sosyal medya tutumları ve Akıllı Telefon Bağımlılık durumlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Problemine ilişkin Bulgular

Tablo 9. Akıllı Telefon Bağımlılığının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	141,316	106	1,333	1,050	,372
	346,516	273	1,269		
	487,832				

Analiz sonuçları, öğrencilerin, öğrencilerin yaşa göre Akıllı telefon bağımlılığında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(1,050) p>0,5$ Bir başka deyişle öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo10. Sosyal Medya Tutumunun Yaşa Göre Anova Sonuçları

Sosyal Medya Tutumu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	81,369	53	1,535	1,230	,145
	405,786	325	1,249		
	487,156				

Analiz sonuçları, öğrencilerin, öğrencilerin yaşa göre sosyal medya tutumlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(1,230) p>0,5$ Bir başka deyişle öğrencilerin sosyal medya tutumları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

5. "Lise Öğrencilerinde Sosyal medya tutumları ve Akıllı Telefon Bağımlılık durumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" Problemine Yönelik Bulgular

Çalışmanın alt amaçlarından olan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal medya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo11.Sosyal Medya Tutumunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Kadın	213	3,15	1,06	378	3,56	002*
Erkek	167	2,75	,99			

Tablo 11. incelendiğinde kızlar ile erkeklerin sosyal medyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(378)=3.56$ p, $p<0.05$]. Ancak hangi grubun yüksek ortalamaya sahip olduğunu anlamak için aritmetik ortalama değerlerin incelenmiş, erkeklerin ($X=2,75$) kızlardan ($x=3,15$) sosyal medyaya yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Aradaki fark istatistikî olarak 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Bir başka ifade ile erkekler sosyal medya kullanımına yönelik kızlara oranla daha olumsuz bir tutum göstermektedir.

Tablo12. Akıllı Telefon Bağımlılığının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
Kadın	213	95,54	26,50	378	3,78	000*
Erkek	167	85,43	25,03			

Tablo 12. incelendiğinde kızlar ile erkeklerin akıllı telefon bağımlılıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(378)=3.78$ p, $p<0.05$]. Ancak hangi grubun yüksek ortalamaya sahip olduğunu anlamak için aritmetik ortalama değerlerin incelenmiş, kızların ($x=95,54$) erkeklerden ($X=85,43$) daha çok akıllı telefon bağımlılığına sahip oldukları görülmüştür. Aradaki fark istatistikî olarak 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

6. "Lise Öğrencilerinde Sosyal medya tutumları ve Akıllı Telefon Bağımlılık durumlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?" Problemine Yönelik Bulgular

Tablo 13. Akıllı Telefon Bağımlılığının Okul Türüne Göre T testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	S	Sd	t	P
Anadolu Lisesi	192	91,00	23,65	378	-,073	,942
Fen Lisesi	188	91,20	28,85			

Lise öğrencilerinde Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinden elde edilen verilere göre $T(,073) p>0,5$ okul türü değişkeninde akıllı telefon bağımlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 14. Sosyal Medya Tutumlarının Okul Türüne Göre T testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	S	Sd	t	P
Anadolu Lisesi	192	67,13	10,53	377	-,997	,320
Fen Lisesi	188	68,18	9,99			

Lise öğrencilerinde Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinden elde edilen verilere göre $T(,997) p>0,5$ okul türü değişkeninde sosyal medya tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada sonuç olarak lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ve sosyal medya tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen genel bulgular: akıllı telefon kullanan kişi sayısı 375 (%99,5), kullanmayan kişi sayısı ise 2 (%0,5) dir; sosyal medya kullanan kişi sayısı 374 (%98,4), kullanmayan kişi sayısı 6 (%1,6) 'dır. Lise öğrencilerinin akıllı telefon kullanma sıklıklarına bakıldığında %30,8 oran ile ilk sırayı 2-3 saat akıllı telefon kullanan öğrencilerin aldığı saptanmıştır. Bağımlılık düzeyinde kabul görülen 63 kişi günde 5 saatten fazla akıllı telefon kullandığını söylemiştir. Buna göre bu araştırmaya katılan öğrencilerin %16,6.sı bağımlıdır.

Öğrencilerin akıllı telefonu kullanma amaçları içerisinde ilk sırayı %81,6 ile eğlence, ikinci sırayı %50,3 ile iletişim almaktadır. Gelişen teknoloji ile oyun uygulamalarının akıllı telefonlarda yer alması ergenlerin ilgi odağı haline gelmesine sebep gösterilebilir. Okul türü değişkeninde, akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinden alınan puanlar niteliğinde okullar arasında bir anlamlı bir fark görülmemiştir, iki okulunda bağımlılık düzeyi oldukça yüksektir. Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım durumlarında %98,4 evet cevabını vermiştir. Öğrencilerin iletişimlerinin büyük kısmının sosyal medya mecraları üzerinde olması da bulgularımızı destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sosyal medya uygulamaları kullanma durumları sıralandığında ilk sırada %83,9 ile Instagram uygulaması yer almaktadır. Kuşay (2013) tarafından yapılan bir araştırmada yeni bir çevrimiçi dünyada kullanıcı odaklı bir ortam olarak Facebook ilk sırada yer almıştır. Sosyal medya alanlarının her geçen gün kendini yenilemesi ve çoğalması ile birlikte daha çok kitleye hitap eden Instagram uygulaması Facebook uygulamasının önüne geçmiştir.

Öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutum puanlarına bakıldığında öğrencilerin tutumlarının kısmen olumlu olduğu bulunmuştur. Kahyaoğlu ve Çelik (2011), tarafından ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmaya göre öğrencilerin olumlu tutum için oldukları belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar literatür ile uyumludur. Sosyal medya tutumunun cinsiyete göre T testi sonuçlarında erkeklerin kızlardan daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu sonucun aksine Otrar ve Arğın, (2015) tarafından yapılan ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin cinsiyetleri ile sosyal medyaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal medya tutumunun yaşa göre Anova sonuçlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.. Alican ve Saban (2013) tarafından yapılan araştırmada çalışmamızı destekler nitelikte, yaşa göre farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Akıllı telefon bağımlılığının cinsiyete göre T testi sonuçları incelendiğinde kızların erkeklerden daha çok akıllı telefon bağımlılığına sahip olduğu görülmüştür. Süler(2016)'nın yaptığı araştırmasında akıllı telefon düzeylerine ait puan ortalamalarında erkek ve kadın öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında kullanım oranlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır .Ortaöğretim öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal medya tutumlarının yaş, okul ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları literatür ışığında tartışılacaktır. Ortaöğretim öğrencilerinin akıllı telefon kullanımı durumlarının araştırmamızı kapsayan fen ve anadolu liselerinden alınan bulgular doğrultusunda akıllı telefon kullanan öğrencilerin %99,5(378); kullanmayan %0,5 (2) olduğu saptanmıştır.

Doğan ve İlçin Tosun (2016) tarafından lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi adlı araştırmalarında yer alan "Son yıllarda git gide yaygınlaşan akıllı telefonların, bilgisayarlara olan mecburiyeti ortadan kaldırdığı ve internete, sosyal ağlara ulaşımın her yerden kolayca sağlanabildiği çağımızda, akıllı telefon kullanımının sosyal ağları yordaması beklenen bir hal almıştır.Çünkü akıllı telefonların kullanımı hem kolay hem de ucuzdur ve ulaşımı kolaydır." açıklaması araştırmanın sonuçlarını destekler nitelik göstermiştir.Yine öğrencilere yöneltilen akıllı telefon kullanım sıklığı sorusundan alınan sonuçlara bakıldığında %30,8 oranıyla 177 öğrenci akıllı telefonlarını 2-3 saat kullandıklarını, bağımlılık düzeyinde kabul görülen %16,6 63 öğrenci ise günde 5 saatten fazla kullandığını söylemiştir. Bu bulgular genel anlamda öğrencilerin akıllı telefon kullanımını bir ihtiyaç olarak gördükleri ve bir kısmının bağımlılık derecesinde kullandıkları sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Alican ve Saban (2013) tarafından ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği adlı araştırmalarında cinsiyete göre sosyal medyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, erkeklerin kızlardan sosyal medyaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu sonucun aksine araştırmamızda cinsiyete göre sosyal medyaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmuş ancak erkeklerin kızlardan sosyal medyaya yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Yine Alican ve Saban (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyal medyaya ilişkileri kısmen olumlu tutum göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular bunu destekler niteliktedir ve benzerlik taşımaktadır. Şar (2013)'ın 481 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada sosyal kaygı ve problemlili akıllı telefon kullanımı arasında cinsiyetler açısından erkeklerin daha yüksek derecede problemlili akıllı telefon kullandıkları görülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen bulguların bu araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Karataş ve Balaman(2012) tarafından lise öğrencilerinin internet ortamında sosyal paylaşım sitelerini kullanım amaçları ve sosyal paylaşım unsurları adlı araştırmalarında en sık kullanılan sosyal medya aracının Facebook olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde Instagram'ın Facebook'un önüne geçtiği görülmüş ve değişen ve gelişen sosyal medya araçlarının bir diğerinin önüne geçebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Karataş ve Balaman tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyal medyayı paylaşım amaçlı kullanmaları ilk sırada iken araştırmadan elde edilen bulgularda paylaşımda bulunma ikinci sırada yer almış ilk sırayı eğlence almıştır. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı arasında okullara göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin akıllı telefon kullanım durumları 2-3 saat arasında değişmektedir. Bu süreyi fırsat eğitimine çevirebilmek için öğretmenler de telefonlarını aktif bir şekilde kullanarak öğrencilere sosyal medya üzerinden materyal paylaşabilir, ödev verebilir ve bunların kontrolünü yapabilirler. Bu durumu avantaja dönüştürerek öğrencilerin ve öğretmenlerin erişebileceği interaktif bir sınıf ortamı oluşturulabilir. Öğrencilerin eğitime katkıda bulunabilecek birçok sosyal medya uygulaması mevcuttur. Yeni uygulamalar oluşturulabilir. Oluşturulan bu uygulamaların kullanımı hakkında okullarda öğrencilere seminerler düzenlenebilir. Gelişen ve sürekli değişen çağa ayak uydurmak gerekir ve geleneksel sınıflardan uzaklaşarak çağdaş eğitim veren okul ortamlarına ihtiyaç vardır. Ayrıca bu uygulamaların birçoğunun mobil versiyonları da bulunmaktadır. Böylece hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Çalışma gurubu lise öğrencileri olduğundan ve bu yaşta öğrencilerin ergenlik döneminde kimlik kazanma ve kimlik karmaşası yaşayabileceğinden ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal medyaya ayırdıkları vakitleri kontrol etmeleri gerekmektedir. Gereksiz ve amaç dışı kullanıma müsaade edilmemesi önerilmektedir.

Bu araştırmada okul değişkeni olarak Anadolu ve Fen Lisesi seçilmiştir. Ticaret, kız meslek ve endüstri meslek liseleri ya da özel liseler de araştırmaya katılarak aradaki ilişkinin değerlendirilebileceği yeni araştırmaların yapılması önerilir. Araştırmada yaş aralığı (14,18) birbirine yakın olması nedeniyle anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara farklı sınıfları ve öğretim kademelerini katarak tekrar araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z., & Taş, E. U. (2016). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin (ATBÖ) T ürk Lise Öğrencileri İçin Uyarılma Çalışması. Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7(1), 156-169.
2. NOYAN, C. O., ENEZ DARÇIN, A., NURMEDOV, S., YILMAZ, O., & DİLBAZ, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun üniversite öğrencilerindeTürkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16.
3. Aktaş, H., & Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(1), 85-100.
4. Demirci K, Orhan H, Demirdas A, Akpınar A, SertH. Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. Bulletin of Clinical Psychopharmacology 2014; 24:226-234
5. Çakır Ö., OĞUZ E., (2017), "Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki".Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 13, Sayı 1,(16.04.2017)
6. Gençer S. L., (2011), "Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Durumlarının İnternet Kullanım Profilleri ve Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
7. Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 32(1), 151-76.

8. İşlek, M. S., (2012), "Sosyal Medyanın Tüketici Davranışlarına Etkileri Türkiye'deki Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma", Master'sthesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
9. Kaşık, Z. D., (2009), "Ergenlerde Karar Verme Stilleri Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı.
10. Medya nedir, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MEDYA, Türk Dil Kurumu,Erişim Tarihi:27.05.2017.
11. Kırık, A. M. (2013). Gelişen Web Teknolojileri ve Sosyal Medya Bağımlılığı. Sosyal Medya Araştırmaları, 1, 77-101
12. Işık, U. (2007). Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet bağımlılığı (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
13. Kuşay, Y. (2013). Sosyal medya ortamında çekicilik ve bağımlılık. Facebook üzerine bir araştırma. İstanbul: Beta Yayınları.

23 Ekim 2018

Oturum VI

Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Dr. Semra Şahin

Saat

16:15-17:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİK ALET KULLANIM DURUMUNUN YAŞAM KALİTELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Aysel TOPAN, Tülay KUZLU AYYILDIZ

Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Health Sciences Nursing Department,
Paediatrics Nursing Department , Zonguldak

ÖZET

Amaç: Okul öncesi çocukların teknoloji kullanımı günümüzde giderek artan sıklıkta görülmekte olup önemli bir sorun haline gelmektedir. Araştırma Zonguldak il merkezindeki okul öncesi çocuklarda teknolojik alet kullanımı ve yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tanımlayıcı bir çalışmadır.

Gereç ve Yöntem: Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Zonguldak merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 1 ana okulda öğrenim gören 144 okul öncesi sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Verilerin toplama aşamasında okulların ana sınıflarında eğitim gören çocukların ebeveynlerine teknolojik alet kullanımı ve etkileyen faktörler doğrultusunda hazırlanmış olan "**Kişisel Bilgi Formu**" ve yaşam kalitelerine olan etkisini belirlemek amacıyla "Küçük Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği" (4-7 Yaş Aile Formu Kindl) uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan çocukların %43.2'sinin 6 yaşında, %57.6'sinin kız olduğu saptanmıştır. Çocukların %42.4'ünün teknolojik aletleri çok kullandığı, %36,0'ının günde 3 saat TV izlediği, %12.0'ının her gün bilgisayar oynadığı, %47,2'sinin teknolojiyi çizgi film izlemek için kullandığı belirlenmiştir. Çocukların, KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puan ortalaması 79.10±9.46(57-99) saptanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine, uyku saatlerine ve yaşlarına göre teknolojik alet kullanma durumları karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Çocukların sanal oyun oynama ve benzeri alışkanlıklarından dolayı uyumamak isteme durumu ve uyku saatleri ile KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puan ve bazı alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Sonuçlar: Günümüzde anaokulu çocuklarının ve ailelerinin tablet, telefon ve televizyon gibi teknolojik aletleri çok sık kullandığı ve bu durumun çocukların yaşam kalitesini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi çocuklar, teknoloji, yaşam kalitesi

INVESTIGATING INFLUENCE OF TECHNOLOGICAL DEVICE USAGE ON THE LIFE QUALITY FOR PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

Aim: Technological device usage of preschool children is being gradually increased and becomes an important problem. This descriptive research aims to investigate the relationship between technological device usage and life quality for preschool children in Zonguldak provincial centre (Turkey).

Material and Method: The universe consists of 144 preschool students in a preschool of Zonguldak Provincial Directorate of National Education in 2017-2018 academic year. A Personal Information Form for technological device usage and its factors and Life Quality Scale for Kids (4-7 Ages Family Form KINDL) for influence on life quality were applied children's parents.

Findings: 43.2% of children was 6 years-old, 57.6% was female. 42.4% of children uses the technological devices for a long time. 36.0% watches tv about 3 hours, 12.0 % plays PC games, 47.2% uses these devices for watching cartoon movie. KINDL Life Quality Scale of children was estimated 79.10 ± 9.46 (57-99). No statistical difference was estimated gender, sleeping hour and age with respect to technological device usage ($p > 0.05$). Statistical difference was estimated between unwillingness of sleeping caused by playing PC game and KINDL Life Quality Scale's total and sub-dimension averaged scores ($p < 0.05$).

Conclusion: Both children and their families use very often technological devices such as tablet, phone and tv and this badly affects their life quality.

Keywords: preschool children, technology, life quality.

GİRİŞ

Bilgisayar ve bilgisayar teknolojileri, her alanda günümüzün vazgeçilmez koşulu olmuştur. Bilgi ve iletişim alanındaki gelişmelere bağlı olarak teknolojik alet kullanımının ve internet altyapısının genişlemesi ile birlikte çocuklar okul öncesi yaşlardan itibaren temel becerileri kazanmadan dokunmatik ekranlı tablet, telefon gibi aletleri kullanmayı öğrenmektedir. Çocukların internet bağlantılı bu aletleri kullanmaya başlama yaşı gün geçtikçe düşmektedir (Hollaway, Green ve Stevenson, 2015). Çok erken yaşlarda teknolojik aletlerle ve internet ile tanışan çocuklar, bu aletleri hayatlarının vazgeçilmez bir unsuru olarak görmeye başlamakta ve bunlara karşı bağımlılık geliştirmektedir (Ergüney, 2017).

Amerikan Pediatri Akademisi (APA) (2013) ebeveynlere,

- 0-2 yaş arası çocukların bu tür teknolojik aletlerden uzak tutulmasını,
- 3-5 yaş arasındaki çocukların günde bir, 6-18 yaş arasında günde iki saat ile sınırlanmasını,
- Çocukların odasında televizyon ve internet bağlantısı bulundurulmamasını,
- Yemek ve yatma saatinde kullanılmamasını,

- Ailelerin çocuklarına bu aletlerin kullanımında örnek olmasını,
- Bu aletlerin kullanımı konusunda tutarlı kurallar konulmasını öneriyor (APA, 2013)

Çocuklar bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve interneti bebeklik döneminde kullanmaya başlamakta ve adölesan dönemde yaygın şekilde kullanmaktadır. Bu aletlerin gelişmekte ve büyümekte olan çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri açısından zararlı etkilerinin de olabileceği bilinmektedir. Çocuklar ve gençlerin cep telefonu, tablet gibi teknolojik aletleri sık kullanmaları, yaşam kalitesinde bozulma, gelişim gecikmesi, etrafa yabancılaşma, hafızada zayıflama, uyku bozuklukları, şiddet, saldırganlık, obezite, göz ve eklem sorunlarına yol açabilmektedir (Lipnowski, LeBlanc, 2012; Ünal ve Arslan, 2013; Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015; Yusufoglu, 2017; Kuyucu, 2017). Aynı zamanda Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) (DSÖ)' nün bildirdiğine göre elektronik aletler ile ilgili olarak Uluslararası Kanser Araştırma Ajansı 2004 yılında manyetik alanları, 2011 yılında RF (Wifi) radyasyonu 2B sınıfı olası kanserojen sınıfına almıştır (DSÖ, 2014).

Günümüzde dijital alet kullanımının çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri göz önüne alındığında, ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çocukların internet kaynaklı tehlikelerle karşı karşıya kalmamaları için ebeveynlerin çocuklarını takip etmeleri gerekmektedir (Ulusoy ve Bostancı, 2014). Çocuklar her gün daha fazla uyarana maruz kalıyor. Bazı ebeveynler bu aletleri çocukları oyalamak için birer araç haline getirmiştir. Araştırma Zonguldak il merkezindeki okul öncesi çocuklarda teknolojik alet kullanımı ve yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tanımlayıcı bir çalışmadır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Tipi

Araştırma Zonguldak il merkezindeki okul öncesi çocuklarda teknolojik alet kullanımı ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırma soruları;

- 1) Okul öncesi çocukların bazı özelliklerine göre teknolojik alet kullanımı ve yaşam kalitesi arasındaki fark var mı?
- 2) Okul öncesi çocukların teknolojik alet kullanımı ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki var mı?

Araştırmanın Yapılacağı Yer ve Özellikleri

Araştırmanın uygulanması Zonguldak ilinde bulunan resmi okul öncesi kurumlarda, Mart 2018-Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Zonguldak il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki anaokulunda öğrenim gören çocuklar oluşturmuştur (N=144). Örnekleme araştırmayı katılmayı kabul eden ve veri toplama tarihleri arasında ulaşılabilen 125 ebeveyn oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuk ve ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik altı, ikinci teknolojik alet kullanımına yönelik dokuz sorudan oluşmaktadır.

KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği (KINDerLebensqualitätsfragebogen: ChildrenQuality of Life Questionnaire): Ravens-Sieberer ve Bullinger tarafından (1998) geliştirilmiştir. Ölçek küçük çocuk, çocuk ve ergenler için özel olarak yaşam kalitesi ölçüm aracıdır. Beş likertli sıralı yanıt seçeneği içeren 24 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçek, bedensel iyilik, duygusal iyilik, öz saygı, aile, arkadaş ve okul (günlük faaliyetlerin yapıldığı okul ya da anaokulu/kreş) olmak üzere altı boyuttan ve her bir boyutta 4 maddeden oluşmaktadır. Yüksek puan iyi yaşam kalitesinin göstergesidir (Duran, Bezen, Özkaya, Dursun, 2018)

Verilerin Toplanması

Uygun olan ebeveynlerle çocukları okula alma ve bırakmaları sırasında toplanmıştır. Okula servisle gelen çocukların ebeveynlerine anketler, evlere gönderilere ve telefonla görüşülerek doldurmaları istemiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlamadan önce Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan ve Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilip, sözel izinleri alındıktan sonra, araştırmaya katılıp katılmama konusundaki kararın tamamen kendilerine çalışmadan toplanılacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 16 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada yer alan kategorik değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde ile sürekli değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleriyle verilmiştir. Normal dağılım gösteren sürekli değişkenlerin üç ve daha fazla alt grup karşılaştırmalarında varyans analizi, 2'li alt grup karşılaştırmalarında Tukey Testi; normal dağılım göstermeyen sürekli değişkenlerin üç grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi, 2'li alt grup karşılaştırmalarında Bonferonni düzeltmeli Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren iki grup karşılaştırmalarında Student t Testi, göstermeyen sürekli değişkenlerin 2 grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmadaki tüm istatistiksel karşılaştırmalarda p değeri 0,05'in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde; %2.4'inin 3 yaşında, %43.2'sinin 6 yaşında, %42.4'ünün erkek, %57.6'sının kız olduğu saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Çocukların Tanımlayıcı Özellikleri (n=125)

Özellikler	n	%
Yaş		
3	3	2,4
4	24	19,2
5	44	35,2
6	54	43,2
Cinsiyet		
Erkek	53	42,4
Kız	72	57,6
Toplam	125	100

Araştırmaya katılan ailelerin sosyodemografik özellikleri incelendiğinde, annelerin %52.0'inin 31-40 yaş arasında, babaların 51.2'inin 31-40 yaş arasında olduğu, annelerin %37.6'inin lise mezunu olduğu, babaların ise %48.0'inin üniversite mezunu olduğu, saptanmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin %76.8'inin çekirdek aile olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Çocukların kaldığı yerin %96.0'ının aile yanı, yaşadığı yerin %90.4'ünün il/metropol'de yaşadığı saptanmıştır.

Tablo 2. Ailenin Sosyodemografik Özellikleri (n=125)

Özellikler	Sayı (n=125)	%
Anne yaşı		
20-30 yaş	32	25,6
31-40 yaş	65	52,0
41-50 yaş	27	21,6
51-60 yaş	1	0,8
Baba yaşı		
20-30 yaş	17	13,6
31-40 yaş	64	51,2
41-50 yaş	40	32,0
51 ve üzeri	4	3,2
Anne eğitim durumu		

Okuma yazma bilmiyor	2	1,6
İlkokul mezunu	13	10,4
Ortaokul mezunu	17	13,6
Lise mezunu	47	37,6
Üniversite ve üstü	46	36,8
Baba eğitim durumu		
Okuma yazma bilmiyor	2	1,6
İlkokul mezunu	8	6,4
Ortaokul mezunu	10	8,0
Lise mezunu	45	36,0
Üniversite ve üstü	60	48,0
Annenin Mesleği		
Memur	33	26,4
İşçi	11	8,8
Serbest Meslek	8	6,4
Ev Hanımı	61	48,8
Diğer	12	9,6
Baba Mesleği		
Memur	59	47,2
İşçi	22	17,6
Serbest Meslek	25	20,0
Diğer	19	15,2
Aile tipi		
Çekirdek aile (anne, baba ve çocuklar)	96	76,8
Geniş aile (anne, baba, çocuklar, dede, babaanne vs.)	29	23,2
Yaşadığı Yer		
Köy	1	0,8
Kasaba/İlçe	11	8,8
İl/Metropol	113	90,4
Başka Çocuk		
Var	89	71,2
Yok	36	28,8
Toplam	125	100

Araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocuklarının %57,8'ini teknolojik aleti çok kullanmadığı saptanmıştır. Çocukların %34,4'ünün en çok TV kullandığı, %36,0'ının günde 3 saat TV izlediği, %12'sinin her gün bilgisayar oynadığı, %42,2'sinin teknolojiyi çizgi film/film izlemek için kullandığı gözlenmiştir. Çocukların %86,4'ünün odasında teknolojik alet olmamasına rağmen %48'inin bazen uyumadan önce teknolojik alet kullanıldığı saptanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Alışkanlıkları İle İlgili Düşünceleri (n=125)

Özellikler	Sayı	%
Çocuğun Teknolojik Aletleri Çok Kullanma		
Evet	53	42,4
Hayır	72	57,8
Çocuğun Ortalama Teknoloji Kullanımı		
Kullanmıyor	55	44,0
1-3 saat	40	32,0
3-5 saat	24	19,2
5-7 saat	6	4,8
Çocuğun En Sık Kullandığı Teknolojik Alet		
TV	43	34,4
Tablet	40	32,0
Bilgisayar	6	4,8
Telefon	35	28,0
Ps	1	0,8
Çocuğun Her gün Televizyon İzleme Alışkanlığı		
Evet	105	84,0
Hayır	20	16,0
Çocuğun Televizyon İzleme Süresi		
Hiç	19	15,2
1 saat	18	14,4
2 saat	34	27,2
3 saat	45	36,0
4 ve üzeri	9	7,2
Çocuğun Sanal Oyun Oynama Sıklığı		
Hiç	26	20,8
Günde 1 Kez 1 Saat	51	40,8
Günde 2 Kez 2 Saat	34	27,2
Günde 3 Kez 3 Saat	10	8,0
Günde 3'den Fazla	4	3,2
Çocuğun Her gün Tabletle Oynama Alışkanlığı		
Evet	37	29,6
Hayır	49	39,2
Bazen	39	31,2

Çocuğun Her Gün Bilgisayarla Oynama Alışkanlığı		
Evet	15	12,0
Hayır	78	62,4
Bazen	32	25,6
Tablet Ve Bilgisayar Kullanma Amacı		
Kullanmıyor	15	12,0
Oyun	41	32,8
Müzik	6	4,8
Çizgifilm/Film	59	47,2
Diğer	4	3,2
Çocuğun Teknolojiyi Dengeli Kullanımı		
Evet	34	27,2
Hayır	37	29,6
Bazen	54	43,2
Uyumadan Önceki Teknoloji Kullanım Varlığı		
Evet	45	36,0
Hayır	20	16,0
Bazen	60	48,0
Odasındaki Teknoloji Varlığı		
Evet	17	13,6
Hayır	108	86,4
Toplam		
	125	100,0

Çocukların, KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; Özsaygı puan ortalaması en düşük (15.16 ± 3.19) bulunurken, bunu sosyal ilişkiler boyutu (15.50 ± 2.49) ve Aile boyutu (16.15 ± 2.62) takip ettiği belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Annelerin Yaşam Kalitesi Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Yaşam Kalitesi Alt Boyutları	Ortalama \pm SS	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Bedensel İyilik	15,92 \pm 2,96	10	20
Duygusal İyilik	16,47 \pm 2,65	10	20
Özsaygı	15,16 \pm 3,19	5	20
Aile	16,15 \pm 2,62	9	20
Sosyal İlişkiler	15,50 \pm 2,49	7	20
Toplam KINDL	79,10 \pm 9,46	57	99

Çocukların, KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının teknolojik alet kullanımı ile karşılaştırıldığında; tabletle oynama ile özsaygı; günde uyku saati ile özsaygı, bedensel iyilik ve duygusal iyilik arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

Çocukların teknolojik alet kullanma alışkanlıklarından dolayı uyumamak istememe durumu ile bedensel iyilik, duygusal iyilik, aile, sosyal ilişkiler ($p<0.05$ olduğundan) anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Çocukların Teknolojik Alet Kullanımıyla İlgili Özelliklerinin KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği Göre Ortalama±Standart Sapma (Min-Max) Değerleri ve Karşılaştırma Sonuçları

Sosyodemografik Özellikler	Bedensel İyilik Ort±SS(min-max)	Duygusal İyilik Ort±SS(min-max)	Özsaygı Ort±SS(min-max)	Aile Ort±SS(min-max)	Sosyal İlişkiler Ort±SS(min-max)	Ölçek Toplam Ort±SS(min-max)
TV izleme						
Evet	15,97±3,09(10-20)	16,48±2,75(10-20)	14,96±3,32(5-20)	16,02±2,71(9-20)	15,47±2,53(7-20)	78,91±10,08(57-99)
Hayır	15,50±2,48(12-20)	16,45±2,37(11-20)	16,15±2,58(11-20)	16,95±2,11(12-20)	15,85±2,49(10-20)	80,9±5,11(68-90)
Test ve p değeri						
t*; p	-0,824;0,410	-0,314;754	-1,444;0,149	-1,229;0,219	-0,582;0,560	-0,536;0,592
Sanal Oyun Oynama						
Hiç	16,46±3,19(10-20)	17,07±2,31(12-20)	15,07±3,47(5-20)	16,26±2,53(12-20)	13,3±2,64(11-20)	80,19±9,69(58-92)
Günde 1 Kez 1 Saat	15,94±3,10(10-20)	16,48±2,87(10-20)	14,92±3,47(7-20)	16,26±2,76(9-20)	15-7±2,71(7-20)	79,3±9,81(57-99)
Günde 2 Kez 2 Saat	16,0±2,39(12-20)	16,15±2,71(10-20)	15,21±2,85(11-20)	16,4±2,79(11-20)	15,78±2,44(10-20)	79,56±9,43(59-98)
Günde 3 Kez 3 Saat	13,8±3,55(10-20)	16,6±3,02(10-20)	15,6±3,16(10-20)	15,1±1,91(11-18)	14,9±1,72(13-19)	75,0±9,32(59-89)
Günde 3 Den Fazla	16,0±2,16(14-19)	17,25±0,5(17-18)	17,0±1,63(15-19)	15,5±2,64(13-19)	14,5±1,29(13-16)	80,25±2,62(78-83)
Test ve p değeri						
F*; p	1,493;0,209	0,783;0,539	0,438;0,781	0,552;0,698	0,502;0,734	0,581;0,677
Tablet oynama						
Evet	16,5±2,76(10-20)	16,61±2,57(10-20)	14,83±3,02(7-20)	15,72±2,81(9-20)	15,22±2,64(7-19)	78,88±9,16(57-95)
Hayır	16-12±3,09(10-20)	16,81±2,46(11-20)	14,38±3,42(5-20)	16,28±2,70(11-20)	15,34±2,52(10-20)	78,95±10,26(58-99)
Bazen	15,0±2,95(10-20)	15,89±3,02(10-20)	16,48±2,80(9-20)	16,48±2,39(10-20)	16,08±2,36(12-20)	79,94±8,84(61-98)
Test ve p değeri						
F*; p	2,594;0,79	1,322;0,271	5,01;0,008	0,825;0,441	1,289;0,279	0,167;0,863

Bilgisayar oynama

Evet

Hayır	14,71±2,58(10-19)	15,5±2,87(10-20)	35,15±3,1(10-20)	15,21±2,22(12-19)	14,5±2,90(7-18)	75,28±0,37(61-90)
Bazen	16,27±2,88(10-20)	16,88±2,56(10-20)	14,67±3,43(5-20)	16,32±2,84(9-20)	15,7±2,53(10-20)	79,89±9,97(57-99)
	15,48±3,31(10-20)	15,90±2,74(10-20)	16,25±2,5(9,20)	16,25±2,23(12-20)	15,48±2,26(11-19)	79,39±8,37(61,93)

Test ve p değeri

KW*; p	3,861;0,145	5,314;0,070	5,540;0,063	2,944;0,229	2,153;0,341	3,531;0,171
--------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Günde uyku saati

4	15,50±1,91(13-17)	15,50±1(15-17)	17,75±2,62(15-20)	17,0±2,16(15-20)	15,75±4,5(15-16)	81,5±4,65(77-88)
6	18,33±2,88(15-20)	19,0±1,73(17-20)	17,33±3,57(17-18)	17±2,64(14-19)	14,66±3,57(14-15)	86,33±7,23(78-91)
8	17,52±2,62(10-20)	15,66±2,75(10-20)	15,16±3(10-20)	15,61±2,99(9-20)	15,36±2,71(10-20)	76,33±10,53(57-99)
10	16,48±3,04(10-20)	16,79±2,73(10-20)	15,31±3,22(5-20)	16,31±2,58(10-20)	15,75±2,58(7-20)	80,65±9,27(59-98)
11 ve üzeri	16,26±2,96(10-20)	16,80±2,24(12-19)	13,33±3,55(7-20)	16,60±2,09(13-20)	15,13±2,35(11-19)	78,13±7,24(63-90)

Test ve p değeri

KW*;p	13,276;0,010	9,547;0,049	9,621;0,047	1,885;0,757	1,790;0,774	7,914;0,095
-------	---------------------	--------------------	--------------------	-------------	-------------	-------------

Teknolojik alet kullanma

ve uyku

Evet	14,78±2,97(10-20)	15,59±2,85(10-20)	14,85±3,08(7-20)	15,35±2,22(11-19)	14,69±2,43(10-19)	75,28±9,67(58-92)
Hayır	16,47±2,85(10-20)	16,93±2,48(10-20)	16,93±2,48(10-20)	16,61±2,75(9-20)	15,97±2,46(7-20)	81,31±8,71(57-99)

Test ve p değeri

KW*;p	-2,932;0,003	-2,628;0,009	-1,203;0,229	-2,811;0,005	-2,736;0,006	-3,306;0,001
-------	---------------------	---------------------	--------------	---------------------	--------------	---------------------

TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocukların çok meraklı oldukları ve her şeyi öğrenme hevesinde oldukları bir dönem olduğu için çocukların bilgisayarla tanışmaları için uygun olabilir. Ancak bu konudaki en önemli sorun teknolojik aletlerin kullanım konusunda çocuklara kontrol sağlanmasıdır. Araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarının % 42.4'ünün teknolojik aleti çok kullandığını ifade etmiştir.

Tonguç ve Sezgin (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleri ile yaptıkları çalışmalarında cihaz kullanmadan önce uyması gereken kuralların ebeveyn tarafından hatırlatılması ile ilgili ifadeye "Hiç katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevabını veren ebeveynlerin oranı %20,3, "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin toplam oranı ise olarak %57.5 olarak tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada mobil cihazları, kullanım süresi sonunda ebeveynlerin geri almada zorluk çektikleri belirlenmiştir. Çocukların kontrol altına alınabilmesi içinde bir takım kuralların belirlenmesi gerekmektedir. Amerikan Pediatri Akademisi (APA) (2013) de ebeveynlere, mobil cihazların kullanımı konusunda tutarlı kurallar konulmasını öneriyor (APA, 2013).

Çalışmada çocukların en çok kullandığı teknolojik alet %34.4'lük oranla televizyondur. Televizyondan sonra en çok kullanılan teknolojik aletler sırayla %32.0 oranıyla tablet ve %28.0 oranıyla telefon geldiği belirlenmiştir. Okul öncesi çocukluk döneminde televizyon en sık izlenen teknolojik aletlerden biridir. Gündoğdu ve ark (2016) yaptıkları çalışmada benzer şekilde yedi yaş altı çocuklarda en fazla kullanılan teknolojik alet televizyon ve ikinci sırada bilgisayar olarak saptamışlardır (Gündoğdu ve arkadaşları, 2016). Televizyonun her evde bulunabilmesi nedeniyle çocukların en sık kullandığı teknolojik alet olması beklenen bir sonuçtur.

Çocukların %36,0'sının günlük ortalama 3 saat televizyon izlediği, %40,8'inin en az bir kez bir saat sanal oyun oynadığı görülmüştür. Çelik'in (2017), bir çalışmasında 4-6 yaş arasındaki 198 çocuğun tablet, televizyon, akıllı telefon ve bilgisayar karşısında geçirilen süreleri hesaplanmıştır. Çalışmaya göre; çocukların %57,6'sının hafta içi günlerde, %76,3'nün hafta sonu günlerde ekran kullanımları 2 saatten fazla bulunmuştur (Çelik, 2017). 3-6 yaş arasındaki 202 okul öncesi çocuklarının ebeveyni ile gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn ve çocukların %64,4'ünde dijital teknolojiye harcanan zaman 1 saatten az olarak belirtilmiştir (Ting Wu1 et al. 2014).

Çocukların %29,6'sı her gün tablet oynarken, %12,0'ı her gün bilgisayar oynamaktadır. Çocukların %47,2'sinin tablet ve bilgisayarı çizgi film/film izlemek, %32,8'inin oyun oynamak ve %4,8'inin müzik dinlemek için kullandığı gözlenmiştir. Yapılan bir çalışmada ise ebeveynlerin çocuklarına mobil cihazları verdikten sonra en fazla oyun (%67,3) oynamak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Mobil cihazdan, çizgi film izleyenlerin %26,3, müzik dinleyenlerin oranının ise %3,8 olduğu tespit edilmiştir (Sezgin ve Tonguç, 2016). Hong Kong'da 3-6 yaş arasındaki 202 okul öncesi çocuklarının ebeveyni ile gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn ve çocukların %69,3'ünün evinde bilgisayar bulunduğu, en çok fotoğraf çekme veya fotoğraf paylaşma (%87,1), eğlence (%65,3) ve ödevler konusunda (%62,4) kullandığı belirlenmiştir (Ting Wu1 et al. 2014).

Çocukların, KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının teknolojik alet kullanımı ile karşılaştırıldığında; günde uyku saati ile özsaygı, bedensel iyilik ve duygusal iyilik

arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Çocukların teknolojik alet kullanma alışkanlıklarından dolayı uyumamak istememe durumu ile bedensel iyilik, duygusal iyilik, aile, sosyal ilişkiler ($p<0.05$ olduğundan) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul öncesi çocukların fiziksel ve ruhsal sağlığında dengeli uykunun önemi tartışılmaz. Uyku saati düzenli olan çocukların KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların teknolojik alet kullanma alışkanlıklarından dolayı uyumamak istememe durumu ile bedensel iyilik, duygusal iyilik, aile, sosyal ilişkiler ($p<0.05$ olduğundan) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Teknolojik alet kullanma alışkanlıklarından dolayı uyumamak istememe durumu olmayan çocukların bedensel iyilik, duygusal iyilik, aile, sosyal ilişkiler çocukların KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum çocuklarda teknolojik alet bağımlılığının yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

SONUÇ-ÖNERİLER

Sonuç olarak günümüzde teknolojik aletlerin kullanımının bizim çalışmamızdaki gibi çok küçük yaşlarda başladığını, bu aletlerle çok fazla vakit geçirildiğini ve bu durumun çocukların gelişim sürecine olumsuzluklar katabileceğini, bu ebeveyn kontrolünde yapılması gerektiğini ifade edebiliriz. Çocukların yaşlarına uygun, şiddet ve saldırganlık içermeyen, daha çok zeka gelişimini destekleyen bilgisayar, tablet ve internet oyunlarını, anne-babaların denetiminde ve onların uygun gördükleri süre içinde oynamasının, çocukların zihinsel gelişimine olumlu destek verebilir.

KAYNAKÇA

1. 16.American Academy of Pediatrics (AAP) (2013). Policy Statement, Children, Adolescents, and the Media, Pediatrics, 132(5):958–61
2. Çelik, E. (2017). 4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanımının, Ebeveyn Ekran Kullanımı Ve Aile İlişkileri İle İlişkisi (Uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
3. Duran, E., Bezen, D., Özkaya, O., Dursun, H. (2018). Tip 1 Diyabetes Mellitus Tanısı ile İzlenmekte Olan Hastaların Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, GUNCEL PEDIATRİ-JCP, 16(2):72-85
4. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)-World Health Organization (WHO) (2014). Electromagnetic Fields And Public Health: Mobile Phones. <http://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/electromagnetic-fields-and-public-health-mobile-phones>
5. Ergüney, M. (2017). İnternetin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkında Bir Araştırma, ulakbilge, 5(17):1917-1938. DOI: 10.7816/ulakbilge-05-17-10
6. Gündoğdu, Z., Seytepe Ö., Pelit, B.M., Doğru H., Güner, B., Arıkız, Ö., Akçomak, Z., Kale, E.B., Moran, İ., Aydoğdu, G., Kaya, E. (2016). Okul Öncesi Çocuklarda Medya Kullanımı, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2): 6-10
7. Kuyucu, M. (2017). Gençlerde Akıllı Telefon Kullanımı ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Sorunsalı: "Akıllı Telefon (Kolik)" Üniversite Gençliği, Global Media Journal TR Edition, 7(14): 328-359

8. Lipnowski, S., LeBlanc, CM.A. (2012). Healthy Active Living: Physical Activity Guidelines For Children And Adolescents; Canadian Paediatric Society Healthy Active Living and Sports Medicine Committee Abridged version: Paediatr Child Health. 17(4):209-10
9. Radesky, J.S., Schumacher, J., Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics*, 135(1):1-3.
10. Ting Wu, C. S., Fowler, C., Yuk Yin Lam, W., Ting Wong, H., Hei Man Wong C. and Yuen Loke, A.. (2014). Parenting Approaches And Digital Technology Use Of Preschool Age Children İn A Chinese Community, *Italian Journal of Pediatrics*, 40: 44. DOI:10.1186 /1824-7288-40-44.
11. Tonguç, G., Sezgin E. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Mobil Teknolojilerin Kullanılmasına Yönelik Örnek Bir Araştırma, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (Aralık 2016): 296-303
12. Ulusoy, A. ve Bostancı, M. (2014). Çocuklarda Medya Kullanımı Ve Ebeveyn Rolü. *International Journal of Social Science*, 28: 559-572. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2233>
13. Ünal, A. T., Arslan, A. (2013). Devlet Ve Vakıf Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cep Telefonu Kullanım Sıklıklarını Ve Marka Tercihlerinin Karşılaştırılması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (1).
14. Yusuoğlu, Ö.Ş. (2017). Boş Zaman Faaliyeti Olarak Akıllı Telefonlar ve Sosyal Yaşam Üzerine Etkileri: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5): 2414-2434

23 Ekim 2018

Oturum VII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aynur Akıncı Aydoğan

Saat

Yer

14:45-15:45

506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL DÖNEMİ ÇOCUKLARININ BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Derya ŞAHİN

1. Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü
2. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü Beşbinevler Anaokulu

ÖZET

Günümüzde, sanal uzamda konsol oyunları, çevrimiçi (online) oyunlar gibi alt türleri bulunan bilgisayar oyunlarının her geçen gün artması (Burak ve Ahmetoğlu 2015) çocukların bilgisayarları sıklıkla kullanmasına neden olmuştur. (Horzum, Ayas ve Balta 2011). Bu yüzden, oyun oynama sıklığının giderek artması, kontrol edilememesi beraberinde bilgisayar oyun bağımlılığı kavramını getirmiştir. Bilgisayar oyun bağımlılığı, kişinin bilgisayar oyunlarını aşırı oynaması, oyun oynama süresini kontrol edememesi ve diğer etkinliklere karşı ilgi kaybı gibi belirtilerle görülen dürtü bozukluğu olarak tanımlanmıştır (Irmak ve Erdoğan 2015). Bu noktadan hareketle araştırmada okul dönemi çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere (anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı ve aile gelir durumu) göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemine Karabük ili merkez ve Safranbolu ilçesine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl ve ortaokuldan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 3. 4. ve 5. Sınıfa devam eden 171 kız ve 129 erkek toplam 300 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarını belirlemek için Ayas, Balta ve Horzum tarafından (2008) geliştirilen Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ölçeği ve çocuğun sosyo-demografik özellikleri ile ilgili bilgilerin (anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı ve aile gelir durumu) bulunduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken MannWhitney U ve KruskalWallis-H Testlerinden yararlanılmıştır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre oyun bağımlılığı puanları anne öğrenim ve anne çalışma durumu açısından anlamlı biçimde değişmiştir. Anne öğrenim durumu arttıkça çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarının azaldığı görülmüştür. Anne çalışma durumunda ise bilgisayar oyunlarını başka etkinliklere tercih etme alt ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayar oyunu bağımlılığı toplam puanlarının aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Gelir durumu arttıkça bilgisayar oyun bağımlılığın azaldığı görülmüştür. Oyun bağımlılığı ölçeğinden alınan puanlar baba öğrenim ve kardeş durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul dönemi çocuklar, bilgisayar oyun bağımlılığı

ANALYZİNG COMPUTER GAME ADDİCTION OF SCHOOL TEAM CHILDREN

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN¹, Derya ŞAHİN²

1.Karabük Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

2.Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Beşbinevler Anaokulu

SUMMARY

Nowadays, increasing of console games on virtual platform, computer games just like online games day by day (Burak ve Ahmetoğlu 2015) caused child using computer frequently (Horzum, Ayas ve Balta 2011). Because of this, increasing of playing computer games day by day and can not be controlled by adults brings the term of "game addiction ". Computer game addiction, playing computer games excessively duration of games can not be self controlled and loss of concern for other activities are characterized as impulse disorder (Irmak ve Erdoğan 2015). Starting from this point, school term childs 'computer game addiction is aimed to investigate according to various factors (parents' education status, mother working status ,number of siblings and family income status). It is used relational screening model in this investigation. For investigation sample 300 student (171 girls and 129 boys) are included from 3rd, 4th and 5th class students chosen from primary and secondary schools of Karabük province and Safranbolu district according to random sample method. It is used computer addiction scale, developed by Ayas, Balta and Horzum (2008) and personel information form that includes childs' information (parents' education status, mother working status, number of siblings and family income status) determine childs' computer game addiction. While investigating difference between groups, it is used Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests.

According to the results of the survey model, game addiction scores changed significantly in terms of maternal and mother working status. It was observed that the children's computer games addiction scores decreased as the mother education level increased. In the case of mother working, it was seen that there was a significant difference between the scores of the preference of computer games to other activities. In addition, it was determined that the total score of computer game addiction was significantly different according to the family income. As the income level increased, it was observed that computer gaming addiction decreased. The scores obtained from the game addiction scale did not show a significant difference according to the father education and sibling status variables.

Key Words: School term children, computer game addiction.

GİRİŞ

Günümüzde, teknolojik ürünler insanoğlunun vazgeçemediği araçlar haline gelmiştir. Bunlardan en yaygın olan bilgisayarların insan hayatındaki yeri tartışılmazdır. Özellikle sanal uzamda konsol oyunları, çevrimiçi (online) oyunlar ve bilgisayar oyunları gibi alt türleri bulunan dijital oyunların kullanımının her geçen gün artması (Burak ve Ahmetoğlu 2015) çocukları eğlence ve boş zamanlarını değerlendirmede bu aracı sıklıkla kullanmaya sevk etmiştir (Horzum, Ayas ve Balta 2011). Çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini sağlayan oyunlar çocuk için doğal öğrenme ortamı olup (Gökçearslan ve

Durakoğlu 2014) karmaşık konu öğrenme ve anlayış geliştirmek için etkili bir araç olduğu, öğrenciler arasındaki işbirliğini arttırdığını (Ke 2008) ve eğitsel içeriği olan oyunların ders başarısını arttırdığı, görsel-dikkat becerilerini geliştirdiği, problemlerle baş edebilmeyi öğrettiği (Irmak ve Erdoğan 2015) bunun yanında el-göz koordinasyonunu sağlama, uzamsal yetenekler, hayal etme, şekillerin nedenleri, geometri ile matematiksel yüksek düşünme, kimya ile fizik ile ilgili nesneleri göz önünde canlandırabilme, uzaydaki şekillerin bütünleşmesini sağlamak gibi faydalarının olduğu belirtilmektedir (Güllü, Arslan, Dündar ve Murathan 2012).

Bilgisayar oyun bağımlılığı psikiyatri yazınında oyun oynama süresini kontrol edememe, diğer etkinliklere karşı ilgi kaybı, olumsuz sonuçlarına rağmen oynamaya devam etme ve oynamadığı zaman psikolojik yoksunluk hissetme gibi belirtilerle görülen dürtü bozukluğu olarak nitelendirilmiştir (Irmak ve Erdoğan 2015). Bilgisayar oyun bağımlılığının olumsuz yönlerine ilişkin yapılan araştırmalarda obsesif ve agresif davranışlar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, majör depresif, kaygı, antisosyal davranışlar, sağlık sorunları, saldırgan davranışlar, depresyon, yalnızlık gibi problemlerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Han, Lee, Kang, Yoo, Chung ve Renshaw 2008; Horzum ve ark. 2011; Khoo 2012; Karaca, Gök, Kalay, Başbuğ, Hekim, Onan ve Barlas 2015; Irmak ve Erdoğan 2015; Frölich, Lehmkuhl, Orawa, Bromba ve Wolf 2016; Hyun, Han, Lee, Kang, Yoo; Toker ve Baturay 2016).

Özellikle ilkokul ve ortaokul yaşındaki çocuklar bilgisayar oyunlarını daha çok tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu durum anne babalar başta olmak üzere öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların dikkat etmesi gereken önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan risk grubundaki sık bilgisayar kullanan bireylerin demografik özellikleri de dikkate alınarak gerçekleştirilecek bilgisayar oyun bağımlılığı ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu nedenle bu çalışma; anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı ve gelir durumuna göre okul dönemi 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak sorunun aşılmasına dönük somut ve uygulanabilir çözümler üretmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul dönemi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin oyun bağımlılık düzeyleri anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin oyun bağımlılık düzeyleri baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin oyun bağımlılık düzeyleri anne çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin oyun bağımlılık düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin oyun bağımlılık düzeyleri aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul dönemi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modeline uygun olarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Karabük ili merkezi, Safranbolu ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9-11 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, uygun/kazara örnekleme yöntemi ile seçilen 5 ilkokul ve 4 ortaokul kurumunda öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf ve ortaokul düzeyi 5. sınıfta öğrenim gören 9-11 yaş aralığında olan 171 kız (%57) ve 129 erkek (%43) toplam 300 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların hepsi teknolojik araçlardan (bilgisayar, tablet ve telefon) bir ya da daha fazlasına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanmış bireyi tanıma formu ve "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bilgisayar oyunu oynayan okul dönemi 3, 4, ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarını etkilediği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda, katılımcıların anne- babaların öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı ve aile gelir durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşan, "Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama", "Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme", "Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma" ve "Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme" adını taşıyan 4 faktörden oluşmaktadır. 21 maddelik ölçeğin tamamı ele alındığında toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. iç tutarlılık katsayısının.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin cevaplayıcıları ölçekten en az 21, en fazla 105 puan alabilmektedirler. Bu maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin Değerlendirmesinde Kullanılan Yöntemler

Bu çalışmada elde edilen veriler IBM SPSS StatisticsVersion 20 paket programı ile analiz edilmiştir.Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle ShapiroWilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p > 0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla araştırmada ele alınan anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı ve aile gelir durumu değişkenlerini içeren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Annenin Öğrenim Durumu Bakımından Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri

		Kruskal Wallis H Testi				
		n	Mean	Sıra Ort.	H	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	İlkokul ve altı	96	20,49	160,29	7,223	0,125
	Ortaokul	65	20,37	158,59		
	Lise ve dengi	88	20,24	149,9		
	Meslek yüksek okulu	14	17,71	131,82		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	37	17,76	119,38		
	Toplam	300	19,92			
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü	İlkokul ve altı	96	8,62	158,74	7,338	0,119
	Ortaokul	65	8,97	163,95		
	Lise ve dengi	88	8,14	146,45		
	Meslek yüksek okulu	14	7,64	132,64		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	37	7,08	121,86		
	Toplam	300	8,32			
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	İlkokul ve altı	96	4,07	150,69	6,587	0,159
	Ortaokul	65	4,12	149,68		
	Lise ve dengi	88	4,44	162,74		
	Meslek yüksek okulu	14	3,57	114,07		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	37	3,86	136,11		
	Toplam	300	4,14			
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	İlkokul ve altı	96	9,96	161,45	14,319	0,006
	Ortaokul	65	10,23	168,28		
	Lise ve dengi	88	9,32	147,42		
	Meslek yüksek okulu	14	7,71	110,39		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	37	7,73	113,34		
	Toplam	300	9,45	5-1 5-2		
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puan	İlkokul ve altı	96	43,15	161,15	13,08	0,011
	Ortaokul	65	43,69	166,91		
	Lise ve dengi	88	42,14	148,14		
	Meslek yüksek okulu	14	36,64	116,36		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	37	36,43	112,59		
	Toplam	300	41,84	5-1 5-2		

Anne öğrenim durumu bakımından 'Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü' puanları, 'Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü' puanları ve 'Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatma' puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Ancak, anne öğrenim durumu bakımından 'Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü' puanları ve 'Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam' puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Annenin öğrenim durumu arttıkça bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktöründeki puanların azaldığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçtan hareketle eğitim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının bilgisayar oyunları yerine başka etkinlikleri tercih ettikleri söylenebilir. 'Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam' puanları incelendiğinde ise anne eğitim durumunun arttıkça çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılık puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Babanın Öğrenim Durumu Bakımından Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri

		Kruskal Wallis H Testi			
		n	Sıra Ort.	H	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	İlkokul ve altı	51	157,7	4,911	0,297
	Ortaokul	44	153,44		
	Lise ve dengi	116	159,07		
	Meslek yüksek okulu	17	129,65		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	72	134,72		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü	İlkokul ve altı	51	146,06	5,941	0,204
	Ortaokul	44	140,85		
	Lise ve dengi	116	163,99		
	Meslek yüksek okulu	17	120,03		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	72	145,01		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	İlkokul ve altı	51	153,39	1,309	0,86
	Ortaokul	44	152,64		
	Lise ve dengi	116	153,63		
	Meslek yüksek okulu	17	153,38		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	72	141,42		
	Toplam	300			

Bilgisayar oyununu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	İlkokul ve altı	51	167,01	8,658	0,07
	Ortaokul	44	160,07		
	Lise ve dengi	116	155,64		
	Meslek yüksek okulu	17	144,35		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	72	126,13		
	Toplam	300			
Bilgisayar Bağımlılığı Toplam Puan	İlkokul ve altı	51	159,58	8,503	0,075
	Ortaokul	44	153,92		
	Lise ve dengi	116	162,09		
	Meslek yüksek okulu	17	123,5		
	Üniversite/yüksek lisans/doktora	72	129,67		
	Toplam	300			

Baba öğrenim durumu bakımından 'Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü' puanları, 'Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü' puanları, 'Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatma' puanları ve 'Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam' puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 3: Annenin Çalışma Durumu Bakımından Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri

		Mann Whitney U Testi			
		n	Sıra Ort.	z	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	Evet	77	142,84	-0,9	0,368
	Hayır	223	153,15		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü	Evet	77	141,71	-1,038	0,299
	Hayır	223	153,54		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	Evet	77	145,6	-0,645	0,519
	Hayır	223	152,19		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	Evet	77	128,01	-2,654	0,008
	Hayır	223	158,27		
	Toplam	300			
	Evet	77	135,65	-1,743	0,081

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği	Hayır	223	155,63		
	Toplam Puan	300			

Anne çalışma durumu bakımından 'Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü' puanları, 'Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü' puanları ve 'Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü' 'Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği' toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Annenin çalışma durumu bakımından 'Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü' puanları anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Annesi çalışmayanların 'Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü puanı' annesi çalışanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Buradan hareketle, annesi çalışmayan çocukların başka etkinlikler yerine bilgisayar oyunu oynamayı daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4:Kardeş Sayısı Bakımından Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri

		Kruskal Wallis H Testi			
		n	Sıra Ort.	H	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	Tek çocuk	45	148,93	0,524	0,77
	2 kardeş	176	148,19		
	3 ve daha fazla kardeş	79	156,54		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü	Tek çocuk	45	147,04	0,104	0,949
	2 kardeş	176	151,61		
	3 ve daha fazla kardeş	79	149,99		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	Tek çocuk	45	136,79	1,911	0,385
	2 kardeş	176	151,3		
	3 ve daha fazla kardeş	79	156,54		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	Tek kardeş	45	134,33	3,906	0,142
	2 kardeş	176	148,18		
	3 ve daha fazla kardeş	79	164,89		
	Toplam	300			
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puan	Tek çocuk	45	141,39	1,089	0,58
	2 kardeş	176	149,52		

	3 ve daha fazla kardeş	79	157,87		
	Toplam	300			

Kardeş sayısı bakımından 'Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü' puanları, 'Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatta ilişkilendirme faktörü' puanları, 'Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatma' puanları ve 'Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam' puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$)

Tablo 5: Aile Gelir Durumu Bakımından Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri

		Kruskal Wallis H Testi			
		n	Sıra Ort.	H	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	1500 TL den az	58	164,95	5,723	0,126
	1500-2000 TL	79	161,27		
	2001-4000 TL	119	140,87		
	4001 ve üstü	44	135,02		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatta ilişkilendirme faktörü	1500 TL den az	58	160,85	9,124	0,028
	1500-2000 TL	79	170,65		
	2001-4000 TL	119	137,36		
	4001 ve üstü	44	136,23		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	1500 TL den az	58	161,24	1,726	0,631
	1500-2000 TL	79	151,67		
	2001-4000 TL	119	147,07		
	4001 ve üstü	44	143,52		
	Toplam	300			
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	1500 TL den az	58	155,52	10,547	0,14
	1500-2000 TL	79	170,20		
	2001-4000 TL	119	146,26		
	4001 ve üstü	44	118,64		
	Toplam	300			
	1500 TL den az	58	166,32		0,014

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puan	1500-2000 TL	79	168,12	10,56 7
	2001-4000 TL	119	138,42	
	4001 ve üstü	44	127,69	
	Toplam	300		

Aile gelir durumu bakımından “Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü” puanları, “Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü” puanları ve “Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ancak aile gelir durumu bakımından “Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü” puanları ve “Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Gelir durumu yükseldikçe Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktöründeki puanların azaldığı göze çarpmaktadır. Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma puanları gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarında gelir durumu düşük olan ailelerin çocuklarına göre daha düşüktür. Bu sonuçtan yola çıkılarak gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha az aksattıkları söylenebilir. “Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” toplam puanları incelendiğinde de gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının bağımlılık puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada anne öğrenim durumunun bilgisayar oyun bağımlılığı etkilediği görülmüştür. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmancın bu bulguları, konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde annelerin eğitim düzeyi arttıkça bağımlılığın azaldığı bilgisini desteklemektedir (Erboy 2010, Ulum 2016). Bu sonuç annelerin eğitim seviyesi arttıkça bilgisayar oyunlarının etkileri konusunda daha bilinçli olmasına, çocuklarına kural koyma ve uygulamada daha etkili olmalarına bağlanabilir. Eğitim seviyesi arttıkça anneler çocukların eğitimini ve gelişimini daha çok önemsediklerinden çocuğun gelişimini olumsuz etkileyecek durumlara karşı daha hassas davranabilmektedirler.

Baba öğrenim durumu değişkeni açısından araştırma sonucuna baktığımızda baba öğrenim durumunun bilgisayar oyun bağımlılığı alt faktör ve toplam puanda etkili olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, alanyazındaki çeşitli araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Şahin ve Tuğrul 2012, Hazar, Tekkurşun Demir, Namlı ve Türkeli 2017). Özellikle bizim ülkemizde ev ile ilgili rollerde çocuk bakım ve eğitimiyle ilgili sorumlulukların daha çok anneler üzerinde olması çocukların bilgisayar oyun bağımlılığında da babanın eğitim düzeyinin etkili olmamasına sebep olmuş olabilir.

Anne çalışma durumuna bakıldığında 'Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktör' puanları ve 'Bilgisayar oyun bağımlılığı toplam' ölçeği puanları annesi çalışanların çalışmayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Bunun nedeni çalışan annelerin çocukları ile geçirdikleri zaman kısıtlı olduğundan bu zamanı çocukları ile birlikte yapabilecekleri etkinliklerle planlamaları ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri olabilir. Bu yüzden annesi çalışan çocukların bilgisayar oyunlarını başka etkinliklere daha az tercih ettikleri ve çalışan annelerinin çocuklarının daha az bilgisayar oyun bağımlısı olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, aile içerisinde tek kardeş olan çocukların çok sık ve uzun süre kontrolsüz olarak yalnız başına bilgisayar oyunu oynamaları çocuk ve gençlerde sosyal iletişim eksikliğine ve izolasyona neden olmaktadır. Bu olumsuz duruma da birden fazla oyuncu ile oynanan oyunlar sosyal bir iletişim imkânı sağlayarak yardımcı olmaktadır (Mogel 2008: 194-203). Bu bilginin aksine bizim çalışmamızda kardeş sayısı değişkeni bakımından araştırma sonuçlarına bakıldığında kardeş sayısının okul dönemi öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarını etkilemediği görülmüştür. Hazar (2016) ve Solak (2012) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmış, kardeş sayısının bilgisayar oyun bağımlılığını etkilemediği görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre aile gelir durumuna bakıldığında gelir durumu arttıkça hem 'Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü' alt ölçeğinde alınan puanlar hem de 'Bilgisayar oyun bağımlılığı toplam' puanların düştüğü görülmektedir. Öncel ve Tekin (2015) çalışmada aynı bulgulara ulaşmış aile gelir durumuna göre bilgisayar oyun bağımlılıklarının genel anlamda yüksek olmadığını bulmuşlardır. Bu durum gelir durumu arttıkça ailelerin çocuklarına teknolojik aletleri daha rahat alabildikleri, bu araçların etkisiyle de öğrencilerdeki bilgisayar oyunu oynama isteklerinin belli bir doyuma ulaştıkları söylenebilir. Aynı zamanda sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin gereken ilgiyi göstermede daha zayıf olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Çakıcı, 2006). Bu nedenle de sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin ilgi eksikliği nedeniyle çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı puanları yüksek çıkmış olabilir.

ÖNERİLER

1. Bu çalışma Karabük ili ile sınırlıdır. Aynı çalışma farklı iller ve bölgeler için yapıp, bilgisayar oyun bağımlılığının her bölge ve il için farklılaşp farklılaşmadığına bakılabilir.
2. Bilgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili hem ebeveyn hem de çocuklara yönelik verilen bir eğitim sonrasında sonuçları görebilmek için deneysel bir çalışma yapılabilir.
3. Ebeveyn tutumlarına göre çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarına bakılabilir.
4. Konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi sağlamak için niteliksel çalışmalar yapılabilir.
- 5- Çocukların bilgisayarlar yerine spor, müzik gibi etkinliklere yönelmesi için Gençlik Spor ve İl Müdürlüğü ve Halk Eğitim Merkezleri ile işbirliği yapılarak çocukların bu alanlara yönlendirilmesi sağlanabilir. Bu kuruluşların desteği ile okullarda spor, müzik, hobi kursları gibi kurslar açılabilir.

6- Okul rehberlik servisleri tarafından öğrencilere bilgisayar bağımlılığını anlatan bilgilendirme seminerleri yapılabilir. Bu seminerler yıl içinde birden fazla düzenlenerek bu konuda verilen eğitim etkili olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

1. Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Saldırganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
2. Çakıcı, S. (2006). Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin aile işlevlerinin, anne-çocuk ilişkilerinin ve aile işlevlerinin anne-çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
3. Dündar, A., GÜLLÜ, M., ARSLAN, C., & MURATHAN, F. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(9).
4. Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler* (Master'sthesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
5. Frölich, J.,Lehmkuhl, G., Orawa, H., Bromba, M., Wolf, K., &Görtz-Dorten, A. (2016). Computergamemisuseandaddiction of adolescents in a clinicallyreferredstudysample. *Computers in Human Behavior*, 55, 9-15.
6. Gökçearslan Ş, Durakoğlu A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23; 419-435.
7. Hazar, Z. (2016). Fiziksel Hareketlilik İçeren Oyunların 11-14 Yaş Grubu Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisi.
8. Hazar, Z., Demir, G. T., Namlı, S., & Türkeli, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3).
9. Horzum, M. B., Tuncay, A. , & BALTA, Ö. Ç. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
10. Hyun, G. J., Han, D. H., Lee, Y. S., Kang, K. D., Yoo, S. K., Chung, U. S., &Renshaw, P. F. (2015). Risk factors associated with online game addiction: a hierarchical model. *Computers in human behavior*, 48, 706-713.
11. Irmak, A. Y.,& Erdoğan, S. (2015). Validityandreliability of theTurkishversion of theDigital Game AddictionScale. *AnatolianJournal of Psychiatry*, 16, 10-18.
12. Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N., & Ünsal Barlas, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi.
13. Ke, F. (2008). A casestudy of computergamingformath: Engaged learning from game play?. *Computers&education*, 51(4), 1609-1620.

14. Mogel, H. (2008). *Psychologisches Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Springer-Verlag.
15. ÖNCEL, M.,& TEKİN, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
16. Solak, M. Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimi düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
17. ŞAHİN, C.,& TUĞRUL, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
18. Toker, S.,& Baturay, M. H. (2016). Antecedents and consequences of game addiction. *Computers in Human Behavior*, 55, 668-679.
19. Ulum, H. (2016). Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı İle Duygu Ayarlayabilme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü (S. 8)*.

23 Ekim 2018

Oturum VII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aynur Akıncı Aydoğan

Saat

Yer

14:45-15:45

506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

SİBER GÜVENLİK: SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERİNDE AİLE MAHREMİYETİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN*, Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN**

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.D./ Samsun

**Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.D./Ankara

ÖZET

Günümüzde teknolojiye yaşanan büyük gelişmeler, web teknolojilerini kullanarak insanların hem bilgi edinmelerini hem de istedikleri bilgileri özgürce paylaşabilmelerini sağlamaktadır. 2017 Türkiye istatistik verilerine bakıldığında, bilgisayar ve internet kullanımının 16-74 yaş grubundaki bireylerde yaklaşık %65 olduğu görülmektedir. Bu oran internete bağlı bilgisayarlar ve mobil cihazların; öğrenmek, oyun oynamak, sosyalleşmek, ağ kurmak, iletişim kurmak, işbirliği yapmak veya kaynakları paylaşmak için her yaşta birey için öncelikli hale geldiğini göstermektedir. Bu kapsamda sosyal paylaşım siteleri de açık ve özgür bir şekilde yoğun olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla çocuklar da henüz doğmadan teknolojiyle tanışmakta ve kişisel ya da genel her türlü bilgi ve görüntüleri önce aileleri, daha sonra da kendileri tarafından sosyal paylaşım sitelerinde yayınlamakta; üstelikte bunu yapmakta hiçbir sakınca görülmemektedir.

Bu bağlamda araştırmada, ailelerin sosyal hesaplarında aile mahremiyetlerine ilişkin bilgileri paylaşım düzeylerinin ve etkili faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama niteliğinde gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda 0-7 yaş grubu çocuğu olan ve çalışmaya katılımda gönüllü olan 200 ailenin sosyal medya hesapları Mayıs 2018 tarihinden itibaren geriye dönük olmak üzere bir yıl süreyle incelenmiştir. Yapılan ön inceleme sonucunda kullanım yaygınlığı nedeniyle sosyal medya kanalları olarak Facebook ve Instagram tercih edilmiştir. Sosyal medya hesaplarının incelenmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ikisi siber güvenlik, üçü okul öncesi alan uzmanı olan toplam beş uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenen "Siber Güvenlik Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, bilgilerin açık-ulaşılabilir olma düzeyi, anne-baba ile ilgili bilgilere ulaşma düzeyi, çocukla ilgili bilgilere ulaşma düzeyi ve görsel öğelerin kullanım düzeyi başlıkları altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular frekans, yüzdelik değerler ve grafikler ile sunularak, aile mahremiyeti ve karşılaşılabilecek riskler açısından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber güvenlik, aile mahremiyeti, sosyal medya.

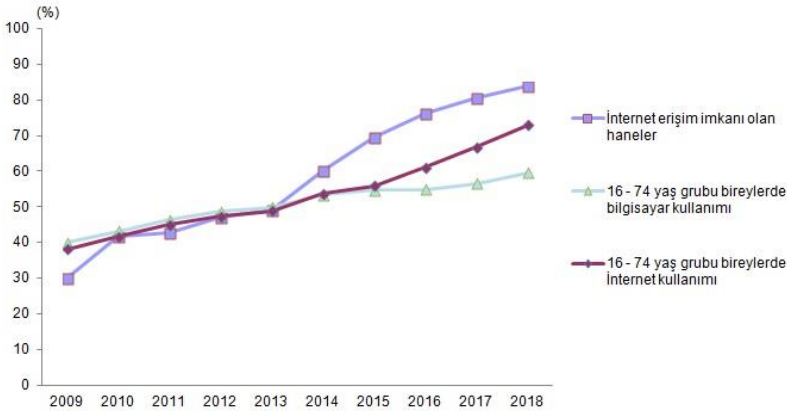
GİRİŞ

Sosyal paylaşım siteleri, internet ortamında kurulmuş olan siteler aracılığıyla, üye kişilerin fikirlerini, düşüncelerini, fotoğraflarını ya da bazen kişisel bilgilerini sosyal ağlar vasıtasıyla paylaşmaları sonucu ortaya çıkan bir platformdur. Sosyal paylaşım sitelerinin kendine özgü uygulamaları vardır ve bu uygulamalar sayesinde üyelerinin birbiri ile iletişime geçmeleri sağlanmaktadır (Okumuş, 2018). Akıllı cep telefonları ile kolaylıkla erişim sağlanması nedeniyle sosyal ağların, birey, toplum ve toplumun en küçük birimi olan aileye etkisi oldukça büyüktür. Bununla birlikte özel alanların korunması ve mahremiyet eğitimi, çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara aile ortamında verilen bir değerdir. Bu nedenle sosyal ağların, aile ve çocuğun mahremiyetine verdiği zararları ya da faydaları ortaya çıkarmak ve buna yönelik önlemler almak zorunlu hale gelmektedir.

Bu kapsamda tanımlar incelendiğinde, kökeni Arapça olan Mahrem kelimesinin “haram” anlamına geldiği görülür. TDK (Türk Dil Kurumu)’ ya göre aynı kökten gelen mahremiyet sözcüğü ise, “başkalarına söylenmeyen, gizli” ifadeleriyle tanımlanır (TDK). İngilizcede ise “Privacy”olarak karşımıza çıkan mahremiyet kelimesi “yalnız olma durumu ya da kişinin kendi kişisel meselelerini ve ilişkilerini gizli tutma hakkı” olarak tanımlanmaktadır (Cambridge English Dictionary). Kokolakis (2017)’e göre, mahremiyet sözcüğü kültüre, zamana ve bireye göre değişim geçiren bir kavramdır. Dolayısıyla da sözcüğün anlamını ve sınırlarını belirlemek oldukça zordur. Kokolakis (2017) mahremiyeti üç farklı düzeyde ele almıştır Bunlar:

1. Bölgesel mahremiyet: Bir insanı çevreleyen bedensel alana yönelik gizlilik.
2. Kişi mahremiyeti: Bir bireyin bedensel varlığına karşı izinsiz ve gereksiz müdahale edilmesi (Örn: fiziksel arama).
3. Bilgi mahremiyeti (gizliliği): Kişiyeye ait verilerin toplanması, depolanması veya nasıl işlenebileceğinin ve dağıtılabileceğinin denetlenmesine yönelik eylemlerdir (Akt. Eroğlu, 2018).

TÜİK’in hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre, 2017 yılında internet kullanımı %66.8 iken, bu oranın 2018 yılında %72.9’ a çıktığı dikkati çekmektedir. 2018 yılı raporunda 16-74 yaş arası erkeklerin %80.4’ ü, kadınların ise %65.5’ i internet kullanmaktadır. 2017 yılında evlerin internet erişim oranı %80.7 iken, bu oran 2018 yılında %83.8 e çıkmıştır. Aynı çalışmada, yaklaşık on hanenin sekizinin internet erişim imkanına sahip olduğu, hanelerin % 96,9’unda cep telefonu bulunduğu ve internet kullanım amaçları arasında sosyal medyanın ilk sırada yer aldığı vurgulanmıştır. Türkiye’ de 2016 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %82,4’ünün sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşımı için, %74,5’inin ise paylaşım sitelerinden video izlemek için internet kullandığı belirlenmiştir (TÜİK, 2017, 2018). Bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin göstergeler Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Bilgisayar kullanımına ilişkin temel göstergeler, 2009-2018 (<http://tuik.gov.tr>)

Günümüzde bilgisayar ve internet kullanımının yoğunluğu dikkate alındığında, geçmişte insanlar arasında var olan fakat somut olarak görülmeyen bağlantıların şu anda internet aracılığıyla rahatlıkla görülebildiği bilinmektedir. Sonuç olarak değişimin son safhasıyla gelen sosyal ağ siteleri yada sosyal paylaşım siteleri, bugün sayıları yüz milyonlarca ifade edilen kullanıcı sayılarıyla zamanımızı en çok geçirdiğimiz ortamlar haline almıştır. Özellikle Facebook bireylerin en çok kullandıkları iletişim aracıdır. Türkiye’de 31 milyonu, Dünya’da ise 900 milyonu aşan kullanıcı sayısı ile (<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/>) dünyada en popüler sosyal ağ sitesi platformudur. Facebook’un bireyler üzerinde yarattığı en önemli etki ise, kullanıcıların bu ortamlara girdiklerinde benliklerini sunma rekabetine girerek görme, gösterme ve gözetle(n)meye dayalı yeni bir iletişim yöntemi kullanmaları ve bunun bir sonucu olarak mahremiyet algılarının dönüşüme uğramasıdır (Korkmaz, 2013, s.108-109). Instagram ise kayıtlı kullanıcı sayısı göz önüne alındığında 3. sırada yer almasına rağmen, gerek paylaşım sıklığı gerek diğer kullanıcı ve markalarla iletişim bakımından en aktif platform olarak kabul edilmektedir. 2015 yılında Forrester araştırma şirketinin sosyal medya kullanıcılarının büyük markalarla nasıl ilişki kurduğunu belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, fotoğraf ve video paylaşım platformu olan instagramın, açık farkla kullanıcıların markalarla en rahat iletişim kurabildikleri platform olduğu ve özellikle genç kullanıcılar tarafından tercih edildiği belirlenmiştir (<https://medium.com>).

Bireyler sosyal ağları sadece iletişim kurmak için kullanmamaktadırlar. Ayrıca yayınlanabilir kişisel profil ve bilgi paylaşmakta, uygulama paylaşma havuzlarında gezinmekte ve kullanıcılar arasında sosyal bağ kurma gibi sitelerin birçok özelliğini de kullanmaktadırlar. Kendi özel bilgilerini teşhir eden bu kullanıcılar, aynı zamanda diğer kişileri de gözetlemektedirler. Sosyal ağların sağladığı imkanlar, bireylerin merak tutkusunu tetiklemekte ve bu yollarla başkalarını gözetlemek sıradan bir durum olarak görülmektedir (Esen, 2018, s.48-51). Herkesin herkesi gözetlediği böyle bir ortamda da, mahremiyetin var olduğunu söylemek imkansızdır. Dolayısıyla toplumda her şeyin bu denli açık ve şeffaf olması güvene değil, tam tersine güvensizliğe yol açmaktadır (Göçmen, 2018, s.258-259).

İnternet ve özellikle sosyal medya kullanımı insanların zamanının büyük bir kısmını ele geçirmektedir. Modern çağın getirmiş olduğu bu yenilikler, olumlu yansımalarının dışında aile içi iletişime, akrana iletişimine ve ebeveyn-çocuk iletişimine zarar vermektedir. Konuya ilişkin çalışmalarda, sosyal medya kullanan çocuklar ve gençlerin ders ve akademik başarılarında düşüş olduğu görülürken, özellikle iletişim becerisi ve özgüveni düşük olanların bu ortamları daha fazla tercih ettiği saptanmıştır (Güleç, 2018, s.118).

Okumuş ve Parlar (2018)'in 1097 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %36'sı her gün bir kereden fazla, %26'sı her gün bir kere, %16'sı haftada bir kereden fazla, %11'i haftada bir kere ve %11'i ise ayda birkaç kere sosyal medya sitelerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %22'si 1 yıldan az, %24'ü 1-2 yıl, %26'sı 3-4 yıl, %28'i ise 4 yıldan fazla süredir sosyal medya kullandığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, sosyal medya üyesi için gerekli olan 13 yaşından önce sosyal medya üyesi oldukları saptanmıştır.

Sosyal medya kullanımının zararlı etkileri, ebeveynleri de kapsamaktadır. Günümüzde eşlerin birbirlerine yeterli zaman ayırmasının önüne geçen sosyal medya, beraberinde boşanmaları da getirmektedir. Sosyal medyada yapılan paylaşım, beğeni, etkileşim vb. durumlar zaman zaman eşler arasında tartışma yaratmakta ve sosyal medyaya bağlı boşanmaların her geçen yıl hızla arttığı görülmektedir. Mahrem alanlarımız olan evlerimize sinsi giren bu tehlikenin aşırı kullanılmasıyla birlikte, eşler arasındaki iletişim de gün geçtikçe azalmaktadır (Güleç, 2018, s.118). Ayrıca bazı kullanıcıların beğeni almak ve takip edilmek amacıyla mahrem alanlarını fotoğrafı, video çekmesi ve paylaşması kısıncılık ya da farklı olumsuz durumlara neden olabilmektedir. Sosyal medyada gördükleri eşyaya ya da yaşantıya sahip olmak isteyen bireylerin durumları ise aile içi huzursuzluklara, çoğunlukla da maddi krizlere neden olabilmektedir. Böylece tüketim çılgınlığı artmakta ve sosyal medya nedeniyle hayatlar zorlaşmaktadır.

Görüldüğü gibi teknoloji bireylerin yaşamlarını olumlu yönleriyle olduğu kadar olumsuz yönleriyle de etkilemekte ve bireylerin istemli ya da istemsiz olarak kişisel mahremiyetlerine zarar vermektedir. Bu kapsamda sosyal paylaşım siteleri açık, özgür ve yoğun şekilde kullanılmakta ve bu etkileşim çocukların da önemli mağduriyetler yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durumda kimi zaman çocuklar henüz doğmadan teknolojiyle tanışmakta ve her türlü bilgi ya da görüntüleri başlangıçta aileleri ve yakınları, daha sonra da kendileri tarafından sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, ailelerin sosyal medya hesaplarında aile mahremiyetlerine ilişkin bilgileri paylaşım düzeylerinin ve etkili faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Betimsel tarama niteliğinde gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan konu hakkında bilgi içeren kaynakların analizini kapsar. Doküman incelemesinde adı geçen dokümanlar, görsel veya fiziksel pek çok materyali ifade etmektedir. Tutanaklar, gazeteler, romanlar, anekdot kayıtları, anılar, günlükler, mektuplar, çocukların gelişim kayıtları, albümler, takvimler, otobiyografiler, gezi notları gibi pek çok materyal doküman olarak

araştırmalarda kullanılabilir (Bailey, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2003; Yin, 2003). Ancak teknolojinin gelişmesi ile birlikte dijital ortamlar da bu materyaller arasında kullanılmaktadır. Bu araştırmada Facebook ve Instagram hesaplarının incelenmesi planlanmış, ancak ebeveynlerin daha çok facebook hesaplarında paylaşım yapmaları nedeniyle, veriler ebeveynlerin facebooktaki sosyal medya hesapları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada sosyal medya hesaplarının incelenmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ikisi siber güvenlik uzmanı, üçü okul öncesi eğitim uzmanı olmak üzere toplam beş uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenen “Siber Güvenlik Kontrol Listesi” kullanılmıştır. 200 sosyal medya hesabı Mayıs 2018 tarihinden itibaren geriye dönük olmak üzere bir yıl süreyle incelenmiş ve öncelikle katılımcılara, hesaplarını kimlerin görebildiği sorulmuş ve diğer bilgilere ulaşmak için hesapta paylaşılan fotoğraflar, videolar ve diğer kayıtların tamamı kontrol listesi doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular frekans ve yüzdelerle değerlendirilerek, aile mahremiyeti ve karşılaşılabilecek riskler açısından tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler, bilgilerin açık-ulaşılabilir olma düzeyi, anne-baba ve çocuklarla ilgili bilgilere ulaşma düzeyi ve görsel öğelerin kullanım düzeyi başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Tablo1. Sosyal medya hesaplarındaki bilgilerin açık-ulaşılabilir olma düzeyi

Bilgilerin ulaşılabilir olma düzeyi	f	%
Herkesine açık	2	1,0
Sadece arkadaşları görebiliyor.	82	41,0
Arkadaşları ve arkadaşlarının arkadaşları görebiliyor.	116	58,0

Tablo 1 incelendiğinde sosyal medya hesaplarının sadece %1'inin herkes tarafından görülebildiği, % 41'inin arkadaşları, % 58'inin ise arkadaşları ve onların arkadaşları tarafından görülebildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Eşlerden birinin hesabından anne-baba ve çocuklar ile ilgili bilgilere ulaşma düzeyi

Anne-baba ve çocuklarla ilgili bilgilere ulaşma düzeyi	f	%
Anne ad-soyad	173	86,5
Baba ad-soyad	146	73,0
Çocuk(lar) ad-soyad	88	44,0
Anne meslek	155	77,5
Anne iş adresi	85	42,5
Baba meslek	92	46,0
Baba iş adresi	44	22,0
Çocuk(lar) devam ettiği okul ismi	95	47,5

Ailenin gelir düzeyine ilişkin genel bilgi	153	76,5
Ailenin gelecekte gitmeyi planladığı yer (tarihiyle)	52	26,0
Ailenin gelecekte gitmeyi planladığı etkinlik (tarihiyle)	43	21,5
Ailenin sık gittiği mekanlar	63	31,5
Çocukların sosyal medya hesabı	12	6,0

Tablo 2 incelendiğinde, hesapların % 86,5' inde (f= 173) anne, %73'ünde (f=146) baba ad-soyadlarına, %44'ünde (f= 88) ise çocuk veya çocukların ad-soyadlarına ilişkin bilgiye ulaşılabildiği, yine ilgili hesaplarda annelerin %77,5'inin (f= 155), babaların ise % 46'sının (f= 92) mesleğine ilişkin bilgilere ulaşılabildiği görülmektedir. Benzer şekilde sosyal medya hesaplarında annelerin % 42,5'inin (f= 85), babaların ise %22'sinin (f= 44) iş adresi bilgisine, ailelerin %76,5'inin (f= 153) gelir düzeyine ilişkin genel bilgilere ulaşılabildiği tespit edilmiştir. Ailelerin %26'sının (f= 52) gelecekte gitmeyi planladığı yeri, %21,5'inin ise (f= 43) gelecekte gitmeyi planladığı etkinliği tarihiyle belirttiği gözlenmiştir. Ailelerin sık gittiği mekanlar bilgisine ise ailelerin %31,5'inin (f= 63) sosyal medya hesabından ulaşılabilmıştır. Ailelerin %6'sında ise (f= 12) sosyal medya hesaplarında çocuklarının sosyal medya hesabı olduğuna dair bilgiye ulaşılmıştır.

Tablo 3. Görsel öğelerin kullanım düzeyi

	f	%
Annenin yüzünün açık bir şekilde fotoğrafı	192	96,0
Babanın yüzünün açık bir şekilde fotoğrafı	188	94,0
Çocuk(lar) ın yüzünün açık bir şekilde fotoğrafı	196	98,0
Çocukların iç çamaşırılı ya da mayolu fotoğrafı	56	28,0

Tablo 3 incelendiğinde sosyal medya hesaplarının %96'sında (f= 192) annenin yüzünün açık şekilde fotoğrafı, %94'ünde(f= 188) babanın yüzünün açık şekilde fotoğrafı, %98'inde (f= 196) ise çocuk(lar)ın yüzünün açık bir şekilde fotoğrafı görülmektedir. Hesapların %28'inde (f= 56) ise çocukların iç çamaşırılı ya da mayolu fotoğrafının paylaşıldığı dikkati çekmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmada incelenen sosyal medya hesaplarının % 41'inin katılımcıların arkadaşları ve %58'inin ise arkadaşlarının arkadaşları tarafından görülebildiği görülmektedir. Burada kişinin arkadaşlarının tanıdığı ve bildiği kişiler olması bilgilerin sadece arkadaşları tarafından görüldüğü anlamına gelmemektedir. Eğer güvenlik ayarları düzgün bir şekilde yapılmadı ise; her bir arkadaşının arkadaşlık listesindeki diğer herkes tarafından da paylaşımlar görülebilmektedir. Ayrıca bir sosyal paylaşım ağına üye olduğunuzda karşınıza çıkan ve çoğunlukla okumadan onayladığınız kullanım koşulları, çeşitli şirketlere potansiyel müşterilere ulaşma olanağı açısından büyük fırsatlar tanımaktadır. Bu kullanım koşullarına göre paylaşılan fotoğraflar, videolar vb. bilgi ve görüntüler sadece tanıdığımız sandığımız kişiler tarafından

değil bu şirketler tarafından da izinsiz ve telif hakkı ödenmeden kullanılabilir. Aynı zamanda bu bilgiler sosyal ağlardan silinse dahi depolanabilme özelliğinden dolayı site yöneticileri tarafından kendi depo alanlarında saklanmakta ve gerektiği zaman kullanılıp kullanılmayacağıyla ilgili inisiyatif onlara ait olmaktadır (Şener, 2013, s.5).

Araştırmada aile üyelerine ilişkin pek çok bilgi, paylaşımlarından kolaylıkla tespit edilmiştir. Örneğin çocukların okul forması, okulda bir gösteride poz verilen resmin arkasındaki flama yani okul bilgisi vb. pek çok bilgi çeşitli fotoğraf karelerinden elde edilmiştir. Televizyonun hayatımıza girmesiyle birlikte görme temelli iletişim, günümüzde hayatımızın her alanına yansımıştır. Popüler kültürün de etkisiyle insanlar görme ve görünme odaklı yaşamakta ve günlük hayatlarına dair pek çok özel bilgiyi paylaşmakta sakınca görmemektedirler. Niedzwiecki; kendimizi izlenir kıldığımızda, insanların bizimle ilgili yorum yapmasını sağladığımızda, birey olduğumuzun da bilincine vardığımızı, dikizlenerek ne kadar özel ve ne kadar farklı olduğumuzu başkalarına göstermek istediğimizi ve bunun da aynı zamanda, son derece sıradan ve normal insanlar olduğumuzu gösterdiğini ifade etmektedir (Niedzwiecki, 2010, s.39).

Yer bildiriminde bulunduğu insanları aslında bulunduğu adresi ve konumunu paylaşmaktadır. Gazete haberleri incelendiğinde; özellikle hırsızların tatil video, fotoğraf ve konum bilgilerini takip ettiğine dair haberler çok sayıdadır. Bu durumda kişilerin tatile ait görüntüleri, yaptığı durum güncellemeleri ve yer bildirimleri özellikle hırsızlık olaylarına davetiye çıkarmaktadır. Sizi takip eden hırsızlar tarafından yaptığınız herhangi bir tatil planını önceden duyurmanız veya akıllı telefonunuzla birkaç saniyede paylaştığınız bir fotoğrafınız evinizin boş ve hırsızlık girişimi için uygun olduğu anlamına gelebilmektedir. Aile bütünlüğünü tehdit eden diğer bir faktör de sanal ortamda başlayan ilişkilerin gerçek ortama taşınmasıdır. Eşitle mutlu olmayan ve aldatma dürtüsünü rahatlıkla ortaya çıkarabilen Facebook gibi sosyal paylaşım siteleri aralarında güven problemi olan bu eşleri daha çok tehlikeye açık hale getirmektedir. Bu durum küçük yaşlardaki çocuklar için de büyük bir tehlike oluşturmaktadır. Sosyal medya aracılığıyla kolay ve cazip gelen arkadaşlık ve aşk ilişkileri bu çocukların art niyetli kişiler tarafından kandırılmasına ve istismar edilmesine yol açmaktadır (Güleç, 2018, s.118-119).

Araştırmada görsel öğelerin kullanımı incelendiğinde; anne, baba ve çocuk(lar) ın yüzünün açık şekilde fotoğrafı görülmektedir. Hesapların %28'inde ise çocukların iç çamaşırılı ya da mayolu fotoğrafının paylaşıldığı dikkati çekmektedir. Eroğlu (2018) tarafından öğrencilerin dijital ortamlardaki mahremiyet ve kişisel veri algılarıyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin gerçek isim, fotoğraflar videolar, yaşadıkları şehir, okudukları okul, telefon, e-mail, eğitim bilgileri, doğum tarihi vb. gibi kişisel verilerini özellikle sosyal medya ortamlarında yoğun olarak paylaştıkları bulgularına ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara rastlanan diğer bir araştırmada kullanıcıların kişisel bilgilerini farkında olarak ya da olmadan paylaşmalarının bir takım risklere maruz kalmalarına sebep olduğu belirtilmektedir. Bu risklere yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olması ya da farkında olmalarına rağmen sitelerle ilgili gizlilik ayarlarının ve ilgili politikaların büyük ölçüde anlaşılmadığı ya da göz ardı edildiği ifade edilmiştir (Akt. Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018).

Çevrim içi yapılan tüm paylaşımlar başkaları tarafından görülebilir ve kopyalanabilir. Ebeveynler tarafından özellikle küçük yaştaki çocukların çıplak çekilen fotoğraf ve görüntüleri pedofili yaygınlığını daha da yükselmesine sebep olabilmekte ve çocuğa ilişkin her türlü bilgi ve görüntü kötü amaçlı kullanıma açık halde bulunmaktadır. Buna yönelik her hangi bir koruma olmaması nedeniyle aileler bu konuda çok dikkatli davranması ve çocuklarının gelecekte utanmalarının ya da uygunsuz bir sitede yer almalarının önüne geçme konusunda azami ölçüde duyarlı olmaları gerekmektedir. Sadece aileler tarafından alınacak önlemler değil, alınacak yasal önlemlerle de bu olumsuz durumlara ciddi cezai yaptırımların uygulanması zorunlu hale gelmektedir. İnternet ortamında çocukların yaşına uygun olmayan program ve içerikleri kontrol etmek oldukça zordur. Sosyal ağlara giren çocukların karşılına her an zararlı içeriklere sahip pornografik fotoğraflar, videolar çıkabilmekte ve bu görseller çocukların ilgi ve merakını uyandırarak erken yaşta cinsel duygularını tetikleyebilmektedir. Ayrıca internet sitelerinde pasif alıcı konumunda çok fazla zaman geçiren çocukların, iletişim yetenekleri de körelmektedir. Aynı zamanda cinsel istismar tehlikesine de çok uygun olan bu ortamlar, kötü niyetli kişilerin hedefi olmaktadır. Bu noktada sosyal medya denetimi yapmak öncelikle ebeveynlere düşmektedir. Yapılan araştırmalar (Karagülle, 2015; Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018) ebeveynlerin sosyal medya hesapları ile ilgili ciddi endişeleri olmasına rağmen (ki bu endişeler sosyal medyanın çocuklarının mahremiyetine zarar vereceği düşüncesi, çocuğun fotoğraflarının başkaları tarafından tekrar paylaşılacağı endişesi, çocuk büyüdüğünde bu fotoğraflardan dolayı utanabileceği düşüncesi), annelerin % 84'ünün, babaların % 70'nin (Budak, 2018) çocuklarının fotoğraflarını sosyal medyaya aktardıklarını göstermektedir. Bu araştırmalarda ebeveynler sosyal medya kullanımının kendilerini daha az yalnız hissettirdiğini de ifade etmiştir (Çakır, 2015).

Özellikle çocukların sosyal medya kullanımlarının yaş, süre, hesapların niteliği ve kullanım durumu açısından titizlikle ele alınması önemlidir. Ancak yasakların, katı disiplin ya da cezaların konuya olan ilgiyi artıracığı ve sosyal medyanın yanlış kullanımını teşvik edeceğini unutmamak gerekir. Nitekim uzmanlar sosyal ağlarda uzun zaman geçiren çocukların düşük özgüvenli, utangaç, içine kapanık ve asosyal olduklarını belirtmektedirler. Yalnızlık duygusu, sanal ortamın verdiği özgürlük ve rahatlık, özellikle bu tipteki bireyleri kendisine çekmesine yol açmaktadır (Karagülle, 2015; Budak, 2018).

Görüldüğü gibi mahremiyet olgusu günümüz koşulları ve gelişen teknolojinin de etkisiyle farklı açılardan hayati tehditlere maruz kalabilmekte, modern hayatın getirileri ile giderek kaybolmaktadır. Ancak teknolojik gelişmelerin ileriki yıllarda bireyin önüne geçemeyeceği mahremiyet ihlallerine sebep olabileceği tehdidinin mevcut olduğu düşünülerek, mahremiyet olgusuna gereken önemin verilmesi ve tüm önlemlerin alınması değil zorunlu hale gelmesi sağlanmalıdır (Baysal Berkup, 2015, s. 34).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde bilişim teknolojisi birçok açıdan hayatlarımızı etkilerken, bu etkilerin toplumun en küçük ve en temel birimi olan aile kurumu üzerindeki etkilerinin öncelikli olarak ele alınması zorunlu hale gelmiştir (Cankurt Kurt, 2018). Bu kapsamda aile bireylerinin sosyal medya kullanımı ve ailenin mahremiyeti sorunu gündeme gelmektedir. Son yıllarda giderek yoğunlaşan bir şekilde özel hayata dair her türlü bilgi, belge ve görüntü bizzat bireylerin kendileri tarafından sosyal paylaşım siteleri vb. yerlerde

paylaşmaktadır. Bu sebeple kamusal ve özel alan arasındaki sınır birbirlerine geçmiş durumdadır ve artık özel alanda olması gereken konulara, bilgilere kamusal alanda rastlanmaya başlanmıştır. Buna sebep olan başlıca etken ise, meydanın özel hayata saygısı olmadan yayınlar gerçekleştirmesi ve mahremiyet kavramının iinin boşaltılması ve bu yayınların insanlar tarafından izlenmesi olarak görölmektedir (Kılıç, 2018).

Kaspersky Lab Türkiye Genel Müdürü Romashko bu konudaki düşüncelerini *"Fiziksel ve dijital dünyalar günümüzde iç içe geçmiş durumda ve bazen ikisi arasında bir sınır çizmek zor olabiliyor. İnternet çağında dünyaya gelen günümüz çocukları, bunu anne-babalarına kıyasla daha yüksek olasılıkla tek bir dünya olarak görüyor. Bu yüzden fiziksel ve dijital risklere eşit miktarda dikkat etmeliyiz"* şeklinde ifade etmiştir (<https://www.kaspersky.com.tr>).

Araştırmada incelenen sosyal medya hesaplarında, ebeveynlere ve çocuklarına ilişkin her türlü bilgi ve görüntüye kolaylıkla ulaşılabileceğinin belirlenmesi, bu konuda çok acil ve ciddi önlemlerin alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Öncelikle ailelerin çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarında, bu gönderileri kimlerin görebileceğini sınırlandırmaları gerekir. Çocukların davranışsal ya da duygusal tepkilerinin açıkça görüldüğü, acı çektiği anları içeren görüntüleri paylaşmaktan kaçınılmalıdır. Çocuğın güvenliğı için her gün bulunduğu okul, kreş gibi çevreler hakkında bilgi paylaşılmamalıdır. Sosyal medya ağlarında paylaşım yapmadan önce, bununla ilgili çocuğın gelecekte neler hissedebileceğı dikkate alınmalıdır. Çocukların çıplak, küvette, denizde fotoğrafları paylaşılmamalıdır. Sosyal alanlarda çocuğın tam adı ve doğum tarihi ya da bunların var olduğı fotoğraflar paylaşılmamalıdır. Aynı şekilde başkalarının çocuklarının fotoğraflarının da paylaşılmamasına özen gösterilmelidir. Mahremiyetin korunması için sosyal medya hesaplarının gizlilik ayarlarından emin olunmalı ve sık sık kontrol edilmelidir. Çünkü sosyal medya hesapları yapılan güncellemelerle birlikte gizlilik ayarlarında değışiklik yapabilmektedir. Sosyal medya hesaplarının gizlilik ayarları kontrol edilmiş olsa bile, yapılan paylaşımlar arkadaş listesi dışındaki kişilere de ulaşabileceğı için, aileler gerekli kontrolleri yapma ve gözlemleme konusunda hassas davranmalıdır (Çimke, Gürkan ve Polat, 2018, s.265-266). Doğum tarihi, bulunulan şehir gibi kişisel bilgilerin herkes tarafında ulaşılır olmadığından emin olunmalıdır. Aileler kendilerine ait okul, kurs adı gibi önem taşıyan detaylarını, toplantı ve seyahat bilgilerini paylaşmamalı, bilinmeyen adres ve kişilerden gelen e-mail, gönderi, davet ve çağrılar açılmamalı ve kabul edilmemelidir.

KAYNAKLAR

1. Bailey, K. D. (1982). *Methods of socialresearch* (baskı). New York: FreePress.
2. Baysal Berkup, S. (2015). *Sosyal ağlarda bireysel mahremiyet paylaşımı: x ve y kuşakları arasında karşılaştırmalı bir analiz*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
3. Budak, H. (2018). Sosyal medya iletişiminde mahremiyetin serüveni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(1), 146-170.
4. Cambridge English Dictionary. Privacy. (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/privacy>).

5. Cankurt Kurt, M. (2018). Bilişim teknolojilerinin gündelik yaşama etkileri: etik sorunlar açısından bir sorgulama. *Uluslararası Bilişim, Teknoloji ve Felsefe Dergisi 1*, 59-81.
6. Child Health Evaluation and Research Unit. (2015). Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting. C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health, 23(1), 1-3. (http://mottnpch.org/sites/default/files/documents/031615_sharenting_0.pdf. Erişim Tarihi: 10.08.2017).
7. Çakır, S. (2015). *4-6 yaş aralığındaki çocuklara mahremiyet eğitimi verilmesinde din eğitiminin rolü (Sivas örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
8. Çimke, S., Gürkan, D.Y. & Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Jcp*, 6(2), 261-267.
9. Eroğlu, Ş. (2018). Dijital yaşamda mahremiyet (gizlilik) kavramı ve kişisel veriler: Hacettepe üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin mahremiyet ve kişisel veri algılarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 0-0. DOI: 10.32600/huefd.439007
10. Esen, A. (2018). *Sosyal medyada mahremiyetin ifşası: namık kemal üniversitesi akademisyenleri üzerine yapılan bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
11. Göçmen, T.L. (2018). *Toplumsal yaşamda bireylerin mahremiyet yönelimleri: sosyal ağ kullanıcıları üzerine bir saha araştırması*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
12. Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2 (1), 105-120.
13. Karagülle A.E. (2015). *Günümüzde değişen mahremiyet algısının sosyal ağlar bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
14. Kılıç, E. (2018). Aile ve din bağlamında kurandaki mahremiyet tasavvuru. *Journal of Analytic Divinity*, 2(1), 54-81.
15. Korkmaz, İ. (2013). Facebook ve mahremiyet: görmek ve gözetle(n)mek. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 107-122.
16. Niedzwiecki, H. (2010). *Dikizleme Günlüğü*. (G. Gündüç, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
17. Okumuş V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
18. Okumuş, V. & Parlar, H. (2018). Çocukların sosyal medya kullanım amaçları ve ebeveyn tutumları. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 357-368.
19. Şener, G. (2013). *Sosyal ağlarda mahremiyet ve yeni mahremiyet stratejileri*. İstanbul Arel Üniversitesi Yeni Medya Çalışmaları 1. Ulusal Kongresi. 1-8.

20. TDK (Genel Türkçe Sözlük). Mahremiyet. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5284e060891d11.83220825>(Erişim: 14.11.2013)
21. TÜİK (2016). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2016. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> (Erişim: 04.10.2018).
22. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
23. Yin, R. K. (2003). Case studyresearch: Design andmethods (baskı). ThousandOaks, CA: Sage.A
24. <http://gazetekarınca.com/2018/09/dijital-toplumda-mahremiyet-mucadelesi/>
25. <https://www.haberturk.com/yazarlar/yasemin-guneri/2138965-esin-sosyal-medyada-alkollu-fotograf-yayinlamasi-kusurlu-davranis-kabul-edildi>
26. <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/>
27. <https://medium.com/@icerikbulutu/facebook-youtube-instagram-hangi-sosyal-medya>(Erişim: 5 Ekim 2018).
28. <https://www.kaspersky.com.tr> (Erişim : 1 Ekim 2018).

23 Ekim 2018

Oturum VII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aynur Akıncı Aydoğan

Saat

14:45-15:45

Yer

506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

AİLELERİN, SOSYAL MEDYADA ÇOCUĞUN HAKLARINA VE MAHREMİYETİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN*, Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN**

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.D./ Samsun**Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.D./ Ankara*

ÖZET

İnternetin; günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olması nedeniyle, ebeveynlerin çoğu sosyal medyayı aktif olarak kullanır hale gelmiştir. Bu sayede ebeveynler olumlu düşüncelerle kendilerine ve çocuklarına ait her türlü bilgi ve görüntüyü sosyal medya hesaplarında paylaşmakta ve bu paylaşımlarında çocuklarının mahremiyetini göz ardı etmektedirler. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından çocuklara mahremiyet bilinci kazandırılması için neler yapılabileceği amacıyla düzenlenen raporda, mahremiyet bilincinin okul öncesi dönemden (3-6 yaş) itibaren çocuğa kazandırılması gerektiği, çocuğun sosyal medya kullanım süresi ve bazı sitelere erişiminin sınırlandırılması, hem aileye hem de çocuğa ait kişisel bilgilerin sosyal medyada paylaşılmaması gerektiği konusunda eğitim verilmesi, medyada ve internette mahremiyet konusuna hassasiyet gösterilmesi önemle vurgulanmıştır. Günümüzde medya, sosyal çevre ve çoğu zaman da yetişkinler tarafından çocuk haklarına ve mahremiyetine uygulanan istismarlar ve konunun hassasiyeti nedeniyle çalışmada, ailelerin sosyal medyada çocuğun haklarına ve mahremiyetine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, 3-6 yaş arasında çocuğu olan ve sosyal medya hesaplarını aktif olarak kullanan 40 ebeveyn dahil edilmiştir. Nitel olarak tasarlanan çalışmada, verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ebeveynlerle bireysel olarak yapılan görüşmelerde, daha önceden hazırlanan açık uçlu sorular sorulmuştur. Nitel verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular literatür eşliğinde tartışılmış ve sonuçta sosyal medyada çocuğun mahremiyetine ilişkin farkındalık yaratılmasının zorunluluk olduğu ve bu doğrultuda eğitimlerin düzenlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, mahremiyet, çocuk hakları

GİRİŞ

Günümüzde internetin yaygınlaşmasıyla sosyal medya insanlar için çok önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. Sosyal medya; Web 2.0'ın teknolojik ve ideolojik temelleri üzerine kurulmuştur. İnternet tabanlı bir uygulama olan sosyal medya, kullanıcıların ürettiği içerikleri oluşturmasına ve paylaşmasına fırsat verir. Ayrıca sosyal medya sayesinde bireyler; veri saklama, bilgi edinme, başkalarının paylaşımlarına yorum yapma veya etiketleme imkanı bulabilmektedir. Bu özelliklerinden dolayı facebook, instagram, twitter gibi sosyal medya siteleri insanlar için vazgeçilmez bir araç olmuştur (Kaplan ve Haenlein, 2010; Cerrah, 2016; Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018). 2014 yılında yurt dışında yayınlanan bir rapora göre; Türkiye'de 35 milyonun üstünde internet kullanıcısı olduğu ve kullanıcıların 36 milyon aktif Facebook hesabı bulunduğu ve gün içinde sosyal medyada geçirilen zamanın ise ortalama 2 saat 32 dakika olduğu belirlenmiştir (Akt. Cerrah, 2016).

Telefon teknolojisinin hızlı bir şekilde gelişmesi sonucunda bireyler, sosyal medyayı daha yoğun bir şekilde kullanmakta, sosyal medya sitelerinde bilgilerini, fotoğraflarını, videolarını hatta çocuklarıyla ilgili her türlü bilgiyi herhangi bir sakınca görmeden paylaşmaktadırlar (Kakırman Yıldız, 2012). Ebeveynlerin henüz bebekleri doğmadan ultrason resimleriyle başlayıp devam eden paylaşımları, çocuğun mahremiyet hakkının sorgulanmasını gerekli hatta zorunlu kılmaktadır.

Sınırları çok geniş olan mahremiyetin alanı kültürden kültüre, zamandan zamana hatta bireylere göre farklılık göstermektedir. Mahremiyet, yalnız kalma hakkı, kişisel bilgilerini koruma ve bu bilgileri başkalarına açıklama konusunda bireyin kendisinin karar vermesi şeklinde tanımlanmaktadır (Çetin, 2015; Zengin, Zengin, Altunbaş, 2015). Mahremiyet olgusu, bireye özgü olması nedeniyle bireyin özel yaşam alanı, kişisel gizliliği olarak da ifade edilmektedir (Çetin, 2015, s.781). Olgu olarak mahremiyet; kişiye özel olan, herkese açık olmayan, duyulması, görülmesi ve bilinmesi arzu edilmeyen, belli şartlar dışında dahil olunmayan, yabancıya kapalı alan olarak tanımlanmakta (Güneş, 2017, s.55) ve üç farklı bölümde ele alınabilmektedir Bunlar; mekansal mahremiyet, bireysel mahremiyet ve bilgi mahremiyetidir. Mekansal mahremiyet, kişinin yakın fiziksel çevresinin korunmasını kapsar. Bireysel mahremiyet, kişinin fiziksel gözlemler veya ahlaki değerlerine yapılan saldırılar gibi haksız müdahalelere karşı korumayı kapsar. Bilgi mahremiyeti ise, kişiye özel verilerin toplanma, saklanma, işlenme ve dağıtımında kontrolün kişiye ait olmasıdır (Çetin, 2015; Güneş, 2017; Budak, 2018).

Ailelerin çocuklarıyla ilgili sosyal medyada yaptıkları paylaşımlar hak ihlallerine neden olmaktadır. Çocuk hakları sözleşmesinin 19. Maddesi şöyledir: Taraf devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet ve suistimale, ihmal ya da ihmalkar muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için, yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar." (Yıldırım Doğru, 2015; Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018). Dolayısıyla aileler çocuğun mahremiyetinden sorumludurlar. Bu nedenle sosyal medyada çocuklarıyla ilgili yaptıkları paylaşımlar konusunda dikkatli olmaları gerekir. Yapılan paylaşımlar çok hızlı bir şekilde, çok sayıda kişiye ulaştığı için önemli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Paylaşılan bilgi ve fotoğraflar kötü niyetli insanların eline geçerek, farklı amaçlarla kullanılabilir. Hatta bu olumsuzluklar, kaçırılma ve istismar gibi durumlarla da sonuçlanabilmektedir (Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018). Ayrıca bu

paylaşımlar ile çocukların hakları ihlal edilmekte ve gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu bağlamda ailelerin sosyal medyada çocuğun haklarına ve mahremiyetine ilişkin görüşleri incelenerek, ailelere yönelik eğitimlere yön verilmesi son derece önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada ailelerin sosyal medyada çocuğun haklarına ve mahremiyetine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu, 3-6 yaş arasında çocuğu olan ve sosyal medya hesaplarını aktif olarak kullanan 40 anne oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan çocukların annelerinin %42.5'i üniversite mezunu, % 27.5'i lisans mezunu, %20'si lise mezunu, %5'i yüksek lisans mezunu, %5'i ise ilkokul mezunudur. Çalışmaya katılan annelerin 23'ü 25-35 yaş, 17'si ise 35-45 yaş arasındadır. Annelerin yedisi ev hanımı, diğerleri ise iş yaşamında yer alan annedir.

Nitel veri toplama teknikleri ile ele alınan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması, belirli bir konuda derinlemesine ve çok katı olmayan bir yöntemle bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma soruları ve konunun içeriğine uygun olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında, soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiş ve hazırlanan form, amaca uygunluk ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilerek altı ebeveyn ile bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşme, annelerin kendini rahat ifade edebileceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede ses kayıt cihazı ve not alma tekniği bir arada kullanılmıştır. Bu şekilde bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşme formlarından elde edilen bulgular içerik analizleri yapılarak doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, annelerin konuya ilişkin görüşleri değerlendirilerek analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan annelerin görüşleri gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre anneler "A" olarak kodlanmış, her anneye kodunun yanında "A1, A2" şeklinde bir numara verilmiştir.

Tablo 1. Çocuk hakları nelerdir? sorusuna ilişkin görüşler

Çocuk hakları nelerdir?	f	%
Eğitim hakkı	19	47.5
Beslenme hakkı	18	45.0
Oyun hakkı	13	32.5
İstismardan korunma hakkı	13	32.5
Barınma hakkı	11	27.5
Yaşama hakkı	11	27.5
Söz hakkı	11	27.5
Sağlık hakkı	9	22.5
Sevgi ve ilgi hakkı	8	20.0
Güvenlik hakkı	5	12.5
Saygı hakkı	3	7.5
Dinlenme hakkı	3	7.5
Eğlenme hakkı	2	5.0
Diğer (Gezme, tercih yapabilme, giyinme)	4	10.0

Tablo 1 incelendiğinde annelerin çocukları ile ilgili olarak eğitim, beslenme, oyun ve istismardan korunma hakkına ilk sıralarda yer verdikleri, yine sevgi, saygı, güvenlik gibi çok önemli konularda çocuk haklarını gündeme getirdikleri görülmüştür.

Tablo 2. Çocuğun mahremiyet hakkı nedir? sorusuna ilişkin görüşler

Çocuğun mahremiyet hakkı nedir?	f	%
Özel bölgelerinin korunması	13	32.5
İstemediği sürece çocuğa dokunulmaması, öpülmemesi	12	30.0
Özel alanının korunması	4	10.0
Kıyafetlerini giyerken, tuvalette ve banyoda yanında olunmaması	3	7.5
Çocuğun özel bilgi ve fotoğraflarının korunması	3	7.5
Çocuğa özel bölge bilincinin verilmesi	2	5.0
Çocuğun kendisine ait odasının olması	2	5.0
Çocuğun beden, duygu ve düşünce olarak özeline saygı duyulması	2	5.0
Diğer (İsteği olmadan onun hakkında karar vermemek, dış tehlikelerden korumak, sosyal yaşamına saygı duymak)	3	7.5

Tablo 2'ye göre annelerin, mahremiyet hakkı çerçevesinde çocukların özel bölgelerinin korunması, istemediği sürece dokunulmaması ve öpülmemesi algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca giyinip soyunma esnasında, banyoda çocuğun özel alanlarına saygı duyulması, çocuğa ait bilgi ve görsellerin

korunması, mahremiyet bilincinin kazandırılması, çocuğun kendine ait özel alanının/odasının olması ve özeline saygı duyulması yine mahremiyet hakkı başlığı altında anneler tarafından ifade edilen konular arasında yer almıştır.

Sosyal medya ve çocuğun mahremiyeti konusunda ne düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin görüşler

Sosyal medya ve çocuğun mahremiyeti konusunda annelerin %50'si çocuğun mahremiyetini ortaya koyan paylaşımlar yapılmaması gerektiğini, %22.5'i çocukla ilgili paylaşımların gereksiz, mahremiyet açısından doğru olmadığını, fakat yinede paylaşımlarda bulduklarını, %22.5'i sosyal medyada çocuğun mahremiyeti olduğunu düşünmediklerini, aslında çocukların sosyal medyada yer almamaları gerektiğini, %5'i ise çocuğun izni olmadan yapılan paylaşımların kesinlikle doğru olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Sosyal medyada çocuğunuzla ilgili neleri paylaşıyorsunuz? Neden? sorusuna ilişkin görüşler

Sosyal medyada çocuğunuzla ilgili neleri paylaşıyorsunuz?		
Gezi fotoğrafları, doğum günü fotoğrafları, okula yaşantılarına ilişkin fotoğraflar, özel günlerin fotoğrafları, mutlu anların fotoğrafları, oyun ya da oyun alanlarına ilişkin fotoğraflar ((f= 40)		
Tüm başlıklara ilişkin video kayıtları (f= 9)		
Neden?	f	%
Akrabalarımızın, tanıdıklarımızın görmeleri için	18	45.0
Güzel, özel anlar paylaşılmalı	9	22.5
Fotoğrafları çok beğendiğim için	4	10.0
Alışkanlık olduğu için	3	7.5
Komik, eğlenceli şeyleri paylaşmak için	2	5.0
Diğer (Nedeni yok, canım öyle istiyor, sosyal paylaşımların çok fazla olduğu bir dönemde yaşadığımız için)	3	7.5

Annelere sosyal medyada çocuklarıyla ilgili neler paylaştıkları sorulduğunda, tamamının gezi fotoğrafları, doğum günü fotoğrafları, okula yaşantılarına ilişkin fotoğraflar gibi benzer cevaplar verdikleri, sadece 9 (%22.5) annenin aynı başlıklara ilişkin videolarda paylaştıkları belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde annelerin bu paylaşımlarının nedenine ilişkin cevapları görülmektedir. Yakınlarının görmesi için fotoğraf paylaştığını belirten 18 (%45) annenin yanı sıra, 9 (%22.5) anne güzel ve özel anların paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Sosyal medya paylaşımlarınız çocuğunuzun nasıl etkiliyor? sorusuna ilişkin görüşler

Paylaşımlarınız çocuğunuzu nasıl etkiliyor?	f	%
Paylaşımlarımı çok görmediği için etkilenmiyor.	10	25.0
Hoşuna gidiyor, mutlu oluyor.	8	20.0
Herhangi bir etkisi olmuyor.	7	17.5
Onu olumsuz etkileyecek paylaşımlarda bulunmadığım için etkilenmiyor.	5	12.5
Yaşı küçük olduğu için etkilenmiyor.	4	10.0
Bazen beğenmediği fotoğraflar olunca mutsuz oluyor, bunu sil diyor.	2	5.0
Onları bu konuda teşvik etmiş oluyoruz.	2	5.0
Diğer (Kaç kişi görmüş diye soruyor, nazar değişiyor.)	2	5.0

Tablo 4'te sosyal medya paylaşımlarının çocuğu nasıl etkilediği incelendiğinde, annelerin çoğunluğunun yaptıkları paylaşımların çocuğu etkilemediği ya da hoşuna gittiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Cevaplarda iki çocuğun beğenmediği fotoğrafını silmek istemesi ya da bir çocuğun fotoğrafını kaç kişinin gördüğünü sorması dikkat çekici bulunmuş ve böylece çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal medyaya alıştırdığı/teşvik edildiği gözlenmiştir.

Çocuğunuzun özel bilgilerinizi sosyal medyada paylaşıyor musunuz? Neleri paylaşıyorsunuz? sorularına ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan annelerin %82.5'i çocuğunun özel bilgilerinizi paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin %12.5'i doğum günü tarihini, %10'u okul fotoğraflarını, %5'i gittiği kurs fotoğraflarını paylaştığını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Paylaşımlarınızda çocuğunuzun güvenliğini riske atacak detaylara dikkat ediyor musunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz? sorularına ilişkin görüşler

Paylaşımlarınızda çocuğunuzun güvenliğini riske atacak detaylara dikkat ediyor musunuz?	f	%
Evet	34	85.0
Hayır	6	15.0
Nelere dikkat ediyorsunuz?		
Mayolu, dikkat çekici özel fotoğraflar koymuyorum.	9	22.5
Sorun olmayacağını düşündüğüm fotoğrafları paylaşıyorum.	8	20.0
Kişisel bilgilerine	3	7.5
Mahremiyet hakkına	3	7.5
Yer mekan bilgisine	2	5.0
İsmini yazmamaya	2	5.0
Ev adresini vermemeye	2	5.0
Konum vermemeye	2	5.0
T.C numarasını göstermemeye	2	5.0

Diğer (Okul bilgisi, sevip sevmediği şeyler, nerede olacağına bilgisi, sağlığıyla ilgili şeyler, ileride onu utandıracak şeyleri paylaşmamaya)	5	12.5
--	---	------

Tablo 5'e göre annelerin büyük çoğunluğu sosyal medyada çocuklarının güvenliğini tehlikeye atacak detaylara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı kapsamda annelere bu konuda nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, çocuklarının mayolu ya da dikkat çekici fotoğraflarını paylaşmamaya özen gösterdikleri, sadece sorun olmayacağını düşündükleri bilgi ve fotoğrafları paylaşma düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.

Bu paylaşımlar için çocuğunuzdan izin alıyor musunuz? Neden? sorusuna ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu (%62.5) paylaşımlar için çocuklarından izin almadıklarını belirtmişlerdir. %30'u bazen izin aldıklarını ifade ederken, sadece %7.5'i izin alarak paylaşımlarda bulduklarını söylemişlerdir. Neden? diye sorulduğunda, izin almayan ve bazen diyen annelerin %57.5'i çocuklarının yaşı küçük olduğu için, %22.5'i rahatsız olacağı paylaşımlar yapmadığı için, %5'i paylaşımlarının yakın çevre dışına çıkmadığı için, %5'i bilmediği için cevabını vermişlerdir. Bu konuda A7 görüşlerini "Hayır almıyorum. Ben çok yeni bir sosyal medya kullanıcısıyım. Yaklaşık 5-6 ay. Gereklik arz eden bir durum değil. Çocuğumun daha şimdiden sosyal medya ile tanışmasını istemem." diye ifade ederken, izin aldığını belirten üç anneden ikisi "almam gerektiğini düşünüyorum" biri ise "etkilendiği için alıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6. Sosyal medya paylaşımlarınızın gelecekte ortaya çıkarması muhtemel sorunlar nelerdir? sorusuna ilişkin görüşler

Sosyal medya paylaşımlarınızın gelecekte ortaya çıkarması muhtemel sorunlar nelerdir?	f	%
Bir sorun olacağını düşünmüyorum.	10	25.0
İleride beğenmediği fotoğraflardan rahatsız olabilir.	9	22.5
Fikrim yok.	5	12.5
Çocuğun kişilik gelişimi olumsuz etkilenebilir.	4	10.0
Sosyal medya merakı olabilir.	4	10.0
Çocuk istismarı olayları olabilir.	4	10.0
Çocuğun bilgileri, fotoğrafları yanlış kişilerin eline geçebilir.	4	10.0
Çocuğun fotoğrafları her yerde kullanılabilir.	2	5.0
Mahremiyet kalmayabilir.	2	5.0
Kaçırılma olayları olabilir.	1	2.5

Tablo 6 incelendiğinde, toplam 13 (%32.5) annenin sosyal medya paylaşımlarının mahremiyet ihlali, istismar, kaçırılma, kötü niyetli kullanıma gibi durumlarla sonuçlanacağı, 10 (%25) annenin paylaşımlarının gelecekte herhangi olumsuz bir sonucunun olmayacağı, 9 (%22.5) annenin ise çocuklarının ileride fotoğraflarını beğenmeyeceği için rahatsız olacağı düşüncesinde oldukları görülmektedir.

Çocuğunuzla ilgili paylaşımların çocuk hakları açısından doğru olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? sorusuna ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan annelerin %60'ı paylaşımlarının çocuk hakları açısından bir sorun olmadığını, %40'ı ise çocuk hakları açısından doğru olmadığını belirtmişlerdir. Neden? diye sorulduğunda, çocuk hakları açısından sorun olmadığını düşünen annelerin %87.5'i çocuk haklarına aykırı bir paylaşım yapmadıklarını ifade etmişlerdir. %8.3'ü ise paylaşımlar belirli seviyede olduğu müddetçe sorun olmayacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Bu konuda A2 görüşlerini "Ondan izin aldığım için sorun değil" şeklinde ifade etmiştir. Paylaşımların çocuk hakları açısından doğru olmadığını düşünen annelere neden diye sorulduğunda, %50'si özel hayatını paylaştığımız için, %37.5'i haberi olmadan paylaştığımız için, %12.5'i ise mahremiyetine dikkat etmediğimiz için diye ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Bu konuda diğer ailelere/eğitimcilere önerileriniz nelerdir? sorusuna ilişkin görüşler

Ailelere öneriler	f	%
Çocuklarla ilgili paylaşım yapmamaya dikkat edilmeli.	11	27.5
Çocuğın mahremiyetine dikkat edilmeli.	7	17.5
Güvenli gördüklerini paylaşırlar.	5	12.5
Çocukların mayolu, bikinili fotoğrafları paylaşılmasın.	4	10.0
Bu konuda eğitim alsınlar.	4	10.0
Çocukların özel bilgilerini paylaşmasınlar.	4	10.0
Sadece aile bireyleriyle paylaşırlar	2	5.0
Çocukları sosyal medyada uzak tutsunlar.	2	5.0
İzin almadan paylaşmasınlar.	1	2.5
Paylaşım yasağı getirilebilir.	1	2.5
Eğitimcilere öneriler		
Ailelere eğitim verilmeli.	23	57.5
Çocuklara mahremiyet eğitimi verilmeli.	9	22.5
Çocuklara sosyal medya ile ilgili eğitim verilmeli.	5	12.5
Konuyla ilgili kamu spotu, broşürler hazırlanabilir.	3	7.5

Tablo 7'de annelerin diğer annelere genellikle paylaşımların nasıl yapılacağı ya da dikkat edilecek noktalar konusunda önerilerde buldukları, eğitimcilere ise konuya ilişkin eğitimler verilmesi önerisinde buldukları, böylece çocukların bu konudaki eğitim sorumluluğunu çoğunlukla öğretmenlere bıraktıkları görülmektedir.

TARTIŞMA

Yapılan çalışma sonucunda annelerin çocuk hakları olarak en çok eğitim, beslenme, oyun ve istismardan korunma haklarını düşündükleri belirlenmiştir. Çocuk hakları; dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, evrensel nitelikte olan ve her konuda çocuğun yüksek yararını gözeten, hukuk kuralları ile korunan haklardır (Yıldırım Doğru, 2015; Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ, 2016). Çocuk haklarını güvence altına alan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde, şemsiye haklar olarak bilinen çocukların yaşamsal, gelişimsel, koruma ve katılım hakkı gibi 4 temel hak olmak üzere toplam 54 madde yer almaktadır (Karakaş ve Çevik, 2016; Kiye, 2017). Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu, çocuğun mahremiyet hakkını özel bölgelerin korunması ve istemediği sürece çocuğa dokunulmaması, öpülmemesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sonuç annelerin genelde çocuğun mahremiyet hakkı olarak bedensel mahremiyet olarak düşündüklerini ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. İnsan Hakları Avrupa Komisyonunun ifadesine göre, 'özel hayata' saygı hakkı, mahremiyet hakkıdır. Kişinin dilediği sürece aleniyetten korunarak yasama hakkıdır (Korkmaz, 2014, s.101). Mahremiyet hakkı, kişinin özel yaşamının sınırlarını kendisinin belirleyeceği, başkalarıyla ne ölçüde ilişkiler kuracağını, kişilerin kendileri hakkındaki bilgiyi ne zaman, nasıl, ne oranda paylaşacaklarını belirleme yetkisini, kişiliğini geliştirme özgürlüğünü ifade eder (Yüksel, 2009). Çocuğun kişisel bilgilerinin paylaşımı üzerinde hiçbir kontrolü bulunmamaktadır. Bu yüzden ebeveynler çocuğun mahremiyetinden sorumludurlar (Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018). Ancak sadece ebeveynlerin değil çocukların da mahremiyet hakları konusunda bilgi sahibi olup, bu hakları korumalarının desteklenmesi önemlidir.

Araştırma sonucunda, sosyal medya ve çocuğun mahremiyeti konusunda annelerin %50'si çocuğun mahremiyetini ortaya koyan paylaşımlar yapılmaması gerektiğini, %22.5'i çocukla ilgili paylaşımların gereksiz ve mahremiyet açısından doğru olmadığını, fakat yinede paylaşımlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Özel yaşam çocuk ve yetişkinler için aynı öneme sahiptir ve üzerinde hassasiyetle durulması gereken yaşantıları ihtiva eder (Karakoç, 2017). Oktuğ Zengin ve Zengin (2015) yaptıkları çalışma sonucunda sosyal ağ kullanıcılarının, mahremiyet kaygısı taşımalarına karşın, görünür olmayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Konuya ilişkin yapılan benzer bir çalışma sonucunda da ebeveynlerin %68'i paylaşımların çocuklarının mahremiyetine zarar vereceğini, %67'si çocuğun fotoğraflarının başkaları tarafından tekrar paylaşılacağını, %52'sinin de çocuk büyüdüğünde bu resimlerden dolayı utanabileceğini düşünmesine rağmen, annelerin %84'ü babaların %70'i çocuklarının resimlerini sosyal medyada paylaştıklarını belirtmişlerdir (Akt. Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018, s.264). David ve Goliath tarafından yapılan mahremiyet temalı kampanyada, masum görünümü paylaşımların başkaları ve çocuklar açısından ne anlama gelebileceği konusunda farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Kampanya kapsamında paylaşılan fotoğraflarda; çocuklar yüzlerini kapatan fotoğraflar tutarak mahremiyet isteklerini "Privacy please!" diyerek yetişkinlere aktarmışlardır (<https://bigumigu.com/haber/cocuklar-mahremiyet-istiyor/>).

Araştırma bulgularına göre anneler sosyal medyada çocuklarıyla ilgili en çok fotoğraf (genel) paylaştıklarını belirtmişler ve bu davranışlarının nedenini akrabalarının veya tanıdıklarının görmeleri için şeklinde ifade etmişlerdir. Bartholomew vd. (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda

annelerin %98'inin ve babaların %89'unun facebookta çocuklarının fotoğraflarını paylaştıkları saptanmıştır. 2014 yılının sonunda, Michigan Üniversitesi C.S. Mott Çocuk Hastanesi Çocuk Sağlığı Ulusal anket sonucunda annelerin yarısından fazlasının, babaların üçte birinin sosyal medyada çocukları ve ebeveynlikleri ile ilgili paylaşım yaptıkları belirlenmiştir (Akt. Çimke, Yıldırım Gürkan ve Polat, 2018, s.263). İyi bir ebeveyn olduklarını göstermek ve onay almak isteyen birçok ebeveyn çocuklarının fotoğraflarını sosyal medyada paylaşmaktadır. Paylaşımları ile ilgili yorum ve beğeni yapılması ebeveynlerin, ebeveynlik rolünden duydukları memnuniyeti artırmaktadır (Keith, 2017). Toprak vd. (2009) yaptıkları çalışmada bilgisayar ve internetin zamanımızdaki iletişim teknolojilerinin başında geldiğini ve iletişimde önemli bir dönüşüme sebep olduğunu, bu iletişim biçiminin görmek ve göstermek, gözetlemek ve gözetlenmek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Korkmaz, 2012).

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu sosyal medyada yaptıkları paylaşımların çocukları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını söylese de bazı anneler, çocuklarının bundan mutlu olduğunu ifade etmişlerdir. A35'in "çocuğum kaç kişi görmüş diye soruyor" ifadesi dikkat çekicidir. Sosyal medya özellikle çocuklar ve gençler üzerinde oldukça etkili olmakta ve onların yaşam tarzlarını, alışkanlıklarını, eğlenme ve öğrenme biçimlerini tamamen etkilemektedir (Kaya ve Moduk, 2017).

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu çocuklarının özel bilgilerini sosyal medyada paylaşmadıkları, paylaşımlarda çocuklarının güvenliğini riske atacak detaylara dikkat ettiklerini, mayolu, dikkat çekici özel fotoğrafları paylaşmadıklarını ve sadece sorun olmayacağını düşündükleri fotoğrafları paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Fakat "siber güvenlik: sosyal paylaşım sitelerinde aile mahremiyetine ilişkin bir inceleme" adlı çalışmamızın sonucunda incelenen sosyal medya hesaplarında, ebeveynlere ve çocuklarına ilişkin birçok bilgi ve görüntüye kolaylıkla ulaşılabileceği görülmektedir. Bu durum annelerin paylaşımlarında dikkat ettikleri noktaların yeterli olmadığı, bu konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu, çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarının gelecekte ortaya istismar, kaçırılma, kötü niyetli kullanılma, mahremiyet ihlali gibi birçok farklı problemler ortaya çıkarabileceklerini ifade etmişlerdir. Toplam 200 kişi üzerinde uygulanan bir anket çalışmasında kullanıcıların sosyal medya kullanımları ve sosyal medyada üzerinde mahremiyete yaklaşımları incelenmiştir. Çalışmada katılımcıların %40'ı sosyal medyanın kesinlikle tehlikeli ve güvensiz olduğunu düşünürken, %53'ü belki tehlikeli olabileceğini, %7'si ise tehlikeli olmadığını vurgulamışlardır (Sepetçi, 2017).

Araştırma sonuçlarına göre annelerin çoğunluğu çocuklarının yaşları küçük olmasından dolayı paylaşımları için çocuklarından izin almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca paylaşımlarının çocuk hakları açısından bir sorun olmadığını, çünkü çocuk haklarına aykırı bir paylaşım yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal medyada çok fazla kişiye ulaşan çocuklara ait özel anların paylaşılması mahremiyet ihlalidir. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 16 maddesine göre "1. Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz. 2. Çocuğun bu tür müdahale ve saldırılara karşı yasa tarafından korunmaya hakkı vardır." (Yıldırım Doğru, 2015). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuğun mahremiyeti konusunda

gereken saygı ve hassasiyeti göstermeleri gereklilik değil bir zorunluluktur. Hoy ve Milne (2010), tarafından yapılan çalışmanın sonucunda hem erkeklerin hem de kadınların sosyal ağlarda mahremiyet ihlalleri ile ilgili kaygılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin, ailelere genellikle paylaşımların nasıl yapılacağı ya da dikkat edilecek noktalar konusunda önerilerde buldukları, eğitimciler ise konuya ilişkin eğitimler verilmesi önerisinde buldukları görülmektedir. Bu sonuç konuyla ilgili acil eğitimler verilmesi, yasalar çıkarılması gerektiğini göstermektedir. Annelerin çocuklarına mahremiyet eğitimini öğretmenlerin vermesi önerisinde bulunmaları da dikkat çekicidir. Bu durum konuya ilişkin eğitim sorumluluğunun öğretmenlere bırakıldığını ya da annelerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Oysa mahremiyet eğitiminin evde başlaması ve öğretmenlerin desteklemesi daha geçerli ve güvenilir bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ailelerin sosyal medyada çocuğun haklarına ve mahremiyetine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; çocuk hakları konusunda annelerin çoğunluğunun eğitim, beslenme, oyun ve istismardan korunma haklarına öncelik verdikleri, çocuğun mahremiyet hakkını özel bölgelerinin korunması ve istemediği sürece çocuğa dokunulmaması, öpülmemesi olarak algıladıkları, sosyal medyada çocuğun mahremiyetini ortaya koyan paylaşımlar yerine daha uygun paylaşımlar yapılabileceği düşüncesinde oldukları, çocuklarıyla ilgili genel fotoğrafları akrabalarının, tanıdıklarının görmeleri için paylaştıkları, çocuklarının bu paylaşımlardan etkilenmedikleri görüşünde oldukları, çocuklarının doğum günü, gezileri vb. bilgiler dışında çok özel bilgilerini paylaşmadıkları, çocuklarının güvenliğini riske atacak paylaşımlara dikkat ettikleri ve sorun olmayacak fotoğrafları paylaşımlarında kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca anneler, yaptıkları paylaşımlarda çocuklarının yaşları küçük olması nedeniyle onlardan izin almadıklarını ve bu paylaşımlarının çocuk hakları açısından herhangi bir sorun teşkil etmeyeceğini vurgulayarak, bu konudaki önerilerini belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları, başta anneler olmak üzere tüm aile bireylerinin sosyal medya kullanımına ve özellikle çocukların hakları ile mahremiyetine yönelik eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Bu konuda aileler ve eğitimciler için hazırlanacak uygulamalı eğitim programlarının; farklı yaş gruplarının bireysel ihtiyaçlarına cevap vermesi, aktif katılım ve etkileşime dayalı küçük grup toplantıları şeklinde gerçekleştirilmesi ve uygulanacak grubun sosyo-kültürel özelliklerine göre değişebilir ve geliştirilebilir nitelikte düzenlenmesi önemlidir. Yine tüm aile bireylerinde, özellikle sosyal medya kullanımı, paylaşımlar ve riskleri konusunda farkındalık oluşturulması ve ailelerin bu konudaki hassasiyet ve çabalarının yasalarla desteklenmesi, korunması ve konuya ilişkin ulusal politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

1. Bartholomew, M.K., Schoppe-Sullivan, S.J., Glasman, M., Kamp Dush, C.M. & Sullivan, J.M. (2012). New Parents' Facebook Use at the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 61((3), 455-469.
2. Budak, H. (2018). Sosyal Medya İletişiminde Mahremiyetin Serüveni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(1), 146-170.
3. Cerrah, L. (2016). Sosyal Medya ve Bazı Kurumsal Etkileşimler ve Sosyal Medyaya Eleştirel Yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1393-1414.
4. Çetin, E. (2015). Sosyal Paylaşım Ağlarında Fotoğraf, Yer/Mekan Bildirim Paylaşımları ve Mahremiyet: Facebook Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,8(41), 779-788.
5. Çimke, S. Yıldırım Gürkan, D. & Polat, S. (2018). Sosyal Medyada Çocuk Hakkı İhlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267.
6. Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö. & Balbağ, N.L. (2016). Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 971-1005.
7. Güneş, A. (2017). Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi. *İnsan & Toplum*, 7(2), 45-70.
8. Hoy, M. G. & Milne, G. (2010). Gender Differences in Privacy-Related Measures for Young Adult Facebook Users. *Journal Of Interactive Advertising*, 10(2), 28-45.
9. Kaplan, A.M. & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media, *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
10. Kakırman Yıldız, A. (2012). Sosyal Paylaşım Sitelerinin Dijital Yerlilerinin Bilgi Edinme ve Mahremiyet Anlayışına Etkisi, *Bilgi Dünyası*, 13(2), 529-542.
11. Karakaş, B. & Çevik, Ö.C. (2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
12. Karakoç, F. (2017). Çocuğun Temel Hakları. Çocuk Hakları içinde. s.109-124. Ankara: Pegem.
13. Kaya, A.B. ve Moduk, H. (2017). İnternet Oyunlarındaki Sohbet Sayfalarının Çocuk Gelişimine ve Mahremiyet Algısına Etkisi. Adana Bilim ve Sanat Merkezi. <https://kbmsobiy.com/wp-content/uploads/2017/03/medya-iletisim-ikincilik.pdf> Erişim tarihi: 05.10.2018
14. Keith, B.E. (2017). Parental Sharing on the İnternet Child Privacy in The Age of Social Media and The Pediatrician's Role. *JAMA Pediatrics*. 171(5), 413-414.
15. Kiye, S. (2017). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri. Çocuk Hakları içinde. s.89-147. Ankara: Pegem.
16. Korkmaz, İ. (2012). Facebook ve Mahremiyet: Görmek ve Göztle(n)mek. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 107-122.
17. Korkmaz, A. (2014). İnsan Hakları Bağlamında Özel Hayatın Gizliliği ve Korunması. *KMÜ Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16 (özel sayı): 99-103.

18. Oktuğ Zengin, M. & Zengin, İ. (2015). Facebook'ta Güvenlik Davranışı ve Mahremiyet Kaygısı: İstanbul'da Yaşayan Kullanıcılara İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 1-33.
19. Sepetçi, N. (2017). *Sosyal Medyada Mahremiyet Algısının Çöküşü: Instagram Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
20. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
21. Yıldırım Doğru, S. (2015). Yasal Düzenlemeler. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.). *Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı ve Koruma* içinde (s. 1-42). Ankara: Eğiten
22. Yüksel, M. (2009). Mahremiyet Hakkına ve Bireysel Özgürlüklere Felsefi Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 64(1), 275-298.
23. Zengin, M., Zengin, G. & Altunbaş, H. (2015). Sosyal Medya ve Değişen Mahremiyet. "Facebook Mahremiyeti". Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 3(2), 112-136.
24. <https://bigumigu.com/haber/cocuklar-mahremiyet-istiyor/> (Erişim: 1 Ekim 2018)

23 Ekim 2018

Oturum VIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Menekşe Boz

Saat	Yer
16:15-17:15	506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ORTAOKULA DEVAM EDEN ERGENLERİN SİBER ZORBALIK VE MAĞDURİYETLERİNİN İNCELENMESİ

Lügen Ceren KIYAN¹, Enver DURUALP², Ender DURUALP³

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi¹

Milli Eğitim Bakanlığı²

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü³

ÖZET

Araştırmada, ortaokula devam eden ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyetlerini bazı değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Tanımlayıcı olarak yapılan araştırmaya, rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarına devam çocuklar dâhil edilmiştir. Veriler "Genel Bilgi Formu", Arıca, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen "Siber Zorbalık Ölçeği" ve Arıca, Tanrıkulu ve Kınay (2012) tarafından geliştirilen "Siber Mağduriyet Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testleri ve Pearsonkorelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmaya alınan ergenlerin %25,7'sinin 14 yaşında (yaş ortalaması=12,38±1,28), %51'inin erkek olduğu, %26,7'sinin sekizinci sınıfa devam ettiği, %41'inin akademik başarısının iyi, %80,5'inin çekirdek aileye sahip, %44,8'inin bir kardeşi ve %41'inin ailesinin 1501-2000TL geliri olduğu, %55,2'sinin akıllı telefonu, %52,4'ünün bilgisayarının bulunduğu, %20,5'inin ne akıllı telefon ne de bilgisayarının olmadığı, %79,5'inin sosyal medya hesabının bulunduğu ve %83,8'inin sahte hesabının olmadığı belirlenmiştir. Çocukların siber zorbalık puan ortalamasının (25,57±5,44) ve siber mağduriyet puan ortalamasının (25,40±2,98) oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Çocukların siber mağduriyetleri ile siber zorbalıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=0,430, p<0,01). Sekizinci sınıfa devam edenlerin, 14 yaşındakilerin, akıllı telefonu olanların, sosyal medya kullananların, sosyal medyada yeni arkadaş edinenlerin, sosyal medyada sahte hesap açanların ve bilgisi dışında adına hesap açılanların siber zorbalık ve mağduriyet puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Erkeklerin siber zorbalık puanları anlamlı düzeyde kızlardan yüksektir. Çocuk ve gençlerin gelişen teknoloji ile birlikte olumsuz davranışların azaltılması gerekli ve önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, Siber mağduriyet, Çocuk-Ergen

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler insanların çalışma tarzlarını, öğrenme biçimlerini ve birbirleriyle iletişim kurma şekillerini ciddi bir şekilde değiştirmiştir (Weber ve Pelfrey, 2014, s.1). Bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi teknolojik araçların bireylerin yaşamında önemli bir hale gelmesiyle sosyal ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde de bu teknolojik araçlar ciddi bir rol oynamaya başlamıştır (Yaman ve ark., 2011, s. 162). Bireylere istenilen bilgiyi kolayca elde etme, hislerini ve fikirlerini kimliğini gizleyerek rahatlıkla söyleyebilme, yeni arkadaşlar edinme, oyun oynama ve arkadaşlarıyla sohbet etme gibi birçok imkan sunan bilgi ve iletişim teknolojileri çocuk ve gençler arasında gün geçtikçe yaygınlaşmakta (Yaman ve ark., 2011, s.163; Tokunaga, 2010) ve gençler internet, telefon gibi teknolojileri sosyal yaşamlarının önemli bir parçası olarak görmektedir (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s.2). Ancak dijital teknolojiler bireylere sunduğu birçok faydanın yanında çeşitli problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerden biri de akran zorbalığının elektronik biçimi olarak tanımlanan (Strom ve Strom, 2006) siber zorbalıktır.

Siber zorbalık, internet veya diğer iletişim araçlarını kullanarak başkalarına zararlı mesaj veya resimler göndermek ya da farklı sosyal saldırganlık davranışları göstermek olarak tanımlanmaktadır (Willard, 2007, s.265). Arıcak'a (2011) göre siber zorbalık, "bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkiel tarzda zarar verme davranışlarının tümüdür". Siber zorbalığın iki türü bulunmaktadır. İlki olayın daha çok teknik yönüyle ilgilidir. Bu zorbalık, sistemleri veya elektronik araçları işlemez hale getirmek için, şifreleri ele geçirmek, web sitelerini hekleme, spam bulunduran mailler göndermek gibi eylemleri içeren elektronik zorbalıktır (e-bullying). İkincisi ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, kişileri sürekli rahatsız etme, alay etme, isim takma, dedikodu yayma, internet üzerinden hakaret etme ya da kişinin rızası olmadan kişisel bilgilerini veya görüntülerini yayınlama gibi eylemleri içeren elektronik iletişim zorbalığıdır (ecommunicationbullying) (Arıcak, 2011). Bu tanımlar esas alındığında siber mağduriyet ise "bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bir birey ya da grubun, özel ya da tüzel bir kişiliğin, teknik ya da ilişkiel tarzda zarar verici davranışlara maruz kalması ve bu davranışlardan maddi ya da manevi olarak mağduriyet yaşamaması durumudur" (Arıcak ve ark., 2012).

İnternet kullanımının artmasıyla sosyal medya, ergenler arasında sadece olumlu sosyal etkileşimin gerçekleştiği bir meca olmakla kalmayıp siber zorbalığın da yaşandığı bir mekân haline gelmektedir (Baştürk Akca ve ark., 2015). Özellikle ergenler arasında hızla yayılan sosyal ağları kullanma ve kişisel bilgileri kontrolsüz olarak yayma davranışı, ergenlerin bu konudaki olumsuz davranışlarını artırmaktadır. Siber zorbalığın ve mağduriyetin azaltılması, gençlerin siber zorbalık ve mağduriyet kavramını tanımaları, başa çıkma becerilerini kazanmaları ve teknolojiyi daha sağlıklı kullanabilmeleri açısından siber zorbalık ve mağduriyet konusunda yapılacak araştırmalar önem kazanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, ortaokula devam eden ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyetlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ortaokula devam eden ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyetlerini bazı değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya, Ankara'da bulunan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen bir ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarına devam 103 kız 107 erkek olmak üzere toplam 210 ergen dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerigönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden ergenlerde“Genel Bilgi Formu”, Arıcak, Kınay ve Tanrıku (2012) tarafından geliştirilen “Siber Zorbalık Ölçeği” ve Arıcak, Tanrıku ve Kınay (2012) tarafından geliştirilen “Siber Mağduriyet Ölçeği” ile toplanmıştır.

*Genel Bilgi Formu*nda ergenlerin; yaşı, cinsiyeti,sınıfı,kardeş sayısı,akademik başarısı, aile tipi, anne ve babalarının; yaşı, eğitim durumu, mesleği, çalışma durumu, gelir durumu vb. gibi sorulara ek olarak sahip oldukları teknolojik aletler ve sosyal medya kullanımları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Siber Zorbalık Ölçeği(SZÖ),Arıcak, Kınay ve Tanrıku (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta olup dördü (Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) likert tipi işaretletmeyi gerektirmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 96 olmaktadır. Puanların yükselmesi siber zorbalığın yüksekliğine işaret etmektedir.

Siber Mağduriyet Ölçeği (SMÖ),Arıcak, Tanrıku ve Kınay (2012) tarafindangeliştirilmiştir.Ölçekte toplam 24 madde bulunmakta ve “Evet” ya da “Hayır” şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 24, en yüksek puan 48 olmaktadır. Puanların yükselmesi siber mağduriyetin arttığına işaret etmektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için okul idaresinden gerekli yasal izinler alınarak araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Veriler öğretmenlerle işbirliği yapılarak rehberlik saatlerinde Nisan-Mayıs 2018 tarihlerinde toplanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden ergenlere Genel Bilgi Formu, Siber Zorbalık Ölçeği ve Siber Mağduriyet Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin izinleri ölçeği geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı okul idaresine araştırmanın amacı açıklanarak gereken yazılı izinler alınmıştır.Araştırma ergenlerin gönüllü katılımı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce ergenlere araştırma konusunda sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Ergenlerin aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Buna göre parametrik olma koşulları sağlanmadığından nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında ilişki

ise Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Tüm analizlerde $p < 0,05$ değerleri anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya dâhil edilen çocuklara uygulanan “Genel Bilgi Formu” değerlendirilerek çocuklar ve annelerine ait sosyodemografik özellikler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen ergenlere ait bazı özelliklerin dağılımları

OZELLİK	n	%
Yaş		
10	15	7,1
11	47	22,4
12	46	21,9
13	48	22,9
14	54	25,7
Cinsiyet		
Erkek	107	51
Kız	103	49
Sınıf		
5	52	24,8
6	52	24,8
7	50	23,8
8	56	26,7
Akademik Başarı		
Zayıf	8	3,8
Orta	47	22,4
İyi	86	41
Çok iyi	69	32,9
Aile Tipi		
Geniş Aile	34	16,2
Çekirdek Aile	169	80,5
Tek ebeveynli aile	7	3,3
Kardeş Sayısı		
Tek Çocuk	23	11
1 kardeş	94	44,8
2 kardeş	57	27,1

3 ve üstü	36	17,1
-----------	----	------

Araştırmaya alınan ergenlerin %25,7'sinin 14 yaşında (yaş ortalaması=12,38±1,28), %51'inin erkek olduğu, %26,7'sinin sekizinci sınıfa devam ettiği, %41'inin akademik başarısının iyi, %80,5'inin çekirdek aileye sahip, %44,8'inin bir kardeşi olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 2. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin anne ve babalarına ait bazı özelliklerin dağılımları

ÖZELLİK	n	%
Annenin Öğrenim Durumu		
Okur-yazar değil	11	5,2
İlkokul Mezunu	66	31,4
Ortaokul Mezunu	71	33,8
Lise Mezunu	53	25,2
Üniversite Mezunu	9	4,3
Annenin Çalışma Durumu		
Çalışıyor	47	22,4
Çalışmıyor	163	77,6
Babanın Öğrenim Durumu		
Okur-yazar değil	5	2,4
İlkokul Mezunu	41	19,5
Ortaokul Mezunu	72	34,3
Lise Mezunu	72	34,3
Üniversite Mezunu	20	9,5
Babanın Çalışma Durumu		
Çalışıyor	197	93,8
Çalışmıyor	13	6,2
Ailenin Gelir Durumu		
1500 TL altı	46	21,9
1501 -2500 TL	86	41
2501-3500 TL	49	23,3
3501 TL ve üzeri	29	13,8

Araştırmaya alınan ergenlerin annelerinin %33,8'inin ortaokul mezunu olduğu ve %77,6'sının çalışmadığı; babalarının %34,3'ünün ortaokul ve lise mezunu olduğu, %93,8'inin çalıştığı, %41'inin ailesinin 1501-2000TL gelire sahip olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 3. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin sahip olduğu teknolojik aletlere göre dağılımları

ÖZELLİK	n		%	
	Var	Yok	Var	Yok
Sahip Olduğu Teknolojik Aletler				
Akıllı telefon	116	94	55,2	44,8
Bilgisayar (masa üstü, diz üstü veya tablet)	110	100	52,4	47,6
Hiçbiri	43	167	20,5	79,5

Araştırmaya alınan ergenlerin %55,2'sinin akıllı telefonu, %52,4'ünün bilgisayarının bulunduğu, %20,5'inin ne akıllı telefon ne de bilgisayarının olmadığı belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin sosyal medya kullanımı ile ilgili bazı özelliklerinin dağılımları

ÖZELLİK	n	%
Sosyal Medya Hesabı		
Var	167	79,5
Yok	43	20,5
Sosyal Medyada Sahte Hesabı		
Var	34	16,2
Yok	176	83,8
Sosyal Medyada Yeni Arkadaş Edinme		
Evet	84	40
Hayır	126	60
Bilgisi Olmadan Sosyal Medya Hesabı Açılması		
Evet	17	8,1
Hayır	193	91,9

Evet	116	112,56	13057,00	4633,000	0,015	117,02	13574,5	4115,500	0,00
Hayır	94	96,79	9098,00			91,28	8580,5		

Araştırmaya dâhil edilen ergenlerdenakıllı telefonu olanların siber zorbalık ve mağduriyet puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).Akıllı telefon kullanan ergenlerin internete daha kolay erişim sağlayıp daha çok zarar görebileceği ve buna bağlı olarak da siber zorbalığa uğrayarak mağduriyetlerinin artabileceği düşünülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin sosyal medya kullanımı ile siber zorbalık ve mağduriyet puanlarına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Sosyal Medya Hesabı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Siber zorbalık		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Siber mağduriyet	
				U	p			U	p
Var	167	110,50	18453,00	2756,000	0,002	111,56	18630,5	2578,500	0,001
Yok	43	86,09	3702,00			81,97	3524,5		

Tablo 9'a göre, sosyal medya kullananların siber zorbalık ve mağduriyet puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).Baştürk Akca ve arkadaşlarının (2015) yaptığı araştırmada öğrencilerin %21'inin interneti birincil olarak sosyal ağlara katılmak için kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin %48'i internet sayesinde bilgiye kolayca ulaşabildiklerini ve %5'i kendilerini kültürel anlamda geliştirebildiklerini (%5) ve kendileriyle ilgili olayları paylaşabildiklerini (%2) belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrenciler, internet yüzünden ders çalışma sürelerinin (%40) ve aileleriyle iletişimlerinin (%30) azaldığını, daha az dışarı çıktıklarını (%21) ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, internetin ergenler için önemli bir etkileşim ortamı ve aracı olduğu fakat olumsuz yönlerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin sosyal medyada yeni arkadaş edinmeleri ile siber zorbalık ve mağduriyet puanlarına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Sosyal Medyada Yeni Arkadaş Edinme	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Siber zorbalık		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Siber mağduriyet	
				U	p			U	p

Hesap Açılması

Var	17	134,26	2282,50	1151,500	0,008	168,32	2861,5	572,500	0,000
Yok	193	102,97	19872,50			99,97	19293,5		

Araştırmaya dâhil edilen ergenlerdenbilgisi dışında adına sosyal medya hesabı açılanların siber zorbalık ve mağduriyet puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu Tablo 12’de görülmektedir ($p<0,05$). Sosyal medya bireylerin gerçek kimliklerini kullanmak zorunda olmadıkları bir platformdur. Bu nedenle bireyler arası etkileşim sürecinde “anon” olarak nitelendirilen, kimliği tamamen gizli kişiye dönüşebilmek mümkündür. Kimlikten bağımsız bir şekilde başkaları ile iletişim kurma isteği çeşitli nedenlerde izah edilebilir. Kimliği gizlemek kötü amaçla yapılmamış da olabilir fakat siber zorbalık olarak ifade edilen, sanal ortamda kimliğin gizlenerek insanların çeşitli şekillerde taciz edilmesi de bu yolla mümkündür (Çelik ve Tekin, 2015). Ergenin haberi olmadan kişisel bilgilerinin kullanılarak sosyal medyada adına sahte hesap açılması da bu kötü amaçlar arasında sayılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, ergenlerin siber mağduriyetleri ile siber zorbalıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,430$, $p<0,01$). Sekizinci sınıfa devam edenlerin, 14 yaşındakilerin, akıllı telefonu olanların, sosyal medya kullananların, sosyal medyada yeni arkadaş edinilenlerin, sosyal medyada sahte hesap açanların ve bilgisi dışında adına hesap açılanların siber zorbalık ve mağduriyet puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin siber zorbalık puanları kızlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Elde edilen bulgular doğrultusunda;

- ✓ Çocuk ve ergenlere sosyal medyanın doğru kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesi,
- ✓ Çocuk ve ergenlere siber zorbalık ve mağduriyet konusunda bilgi verilmesi,
- ✓ Siber zorbalığın çocukların ve gençlerin gelişimlerini olumsuz etkilemesini önlemeye ilişkin çalışmalar yapılarak çeşitli önlemlerin alınması,
- ✓ Siber zorba davranışlar konusunda okul ile öğretmenlerin, ebeveynlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin işbirliği yapması sağlanmalıdır.
- ✓ Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda; ilköğretime devam eden çocukların sosyal medya kullanımı ve siber zorbalık ve mağduriyetlerinin incelenmesi ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca ortaokula devam eden ergenlerin siber zorbalık ve mağduriyetlerinin azaltılmasına yönelik deneysel araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

1. Akbaba, S.,& Eroğlu Y. (2013). İlköğretim Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Mağduriyetin Yordayıcıları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 105- 121.
2. Akbulut, Y., Şahin, Y.L., & Erişti, B. 2010. Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. Educational Technology and Society, 13(4), 192-201.
3. Arıca, T.,Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Saribeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N. & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. Cyber Psychology & Behavior, 11(3), 253-261.
4. Arıca, O.T. (2011).Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. Kariyer Penceresi, 2(6):10-12.
5. Arıca, O.T.,Kınay H. & Tanrıku, T., (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 101-114.
6. Arıca, O.T., Tanrıku, T., & Kınay, H. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(11), 1- 6.
7. Baştürk-Akca, E.,Sayımer, İ., & Ergül, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları ve Siber Zorbalık Deneyimleri: Ankara Örneği. Global Media Journal TR Edition, 5(10), 71- 86.
8. Çelik, T.,& Tekin, Y. (2015). Sosyal Medyanın Bireyler Üzerindeki Olumsuz Etkilerine İlişkin Bir Örnek: Siber Zorbalık. The Journal of Academic Social ScienceStudies, 36, 343-355.
9. Erdur-Baker, Ö.,&Kavşut, F., (2007). Cyberbullying: A newface of peerbullying. Eurasian Journal of Educational Research, 27, 31-42.
10. Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. New Media Society, 12(1), 109-125.
11. Kowalski, R.M.,Limber, S.P., &Agatston P.W. (2008). Cyberbullying. The UK: Blackwell.
12. Manap, A. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ve siber zorbalık: Samsun ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
13. Özer, G. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Yaşama Düzeyleri ile Siber Zorbalığın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Ve Öğrencilerin Siber Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
14. Strom, P.S.,&Strom, R.D. (2006). Cyberbullying by adolescents: A preliminary assessment. The Educational Forum, 70(1), 21-36.
15. Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior, 26(3), 277- 287.
16. Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs.

17. Weber, N.L.,&Pelfrey V.W. (2014). *Cyberbullying causes, consequences and copingstrategies*. The United States of America: LFB Scholarly.
18. Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. The United States of America: Research Press.

23 Ekim 2018

Oturum IX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

Saat

14:45-15:45

Yer

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

İLKOKULA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF COMPUTER GAME ADDICTIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN TERMS OF SOME VARIABLES

İlkay ATAĞ¹, Ender DURUALP²

Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Müdürlüğü Kanser Daire Başkanlığı, Ankara

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara

ÖZET

Amaç: Araştırmada, ilkokula devam eden çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmanın evrenini Ankara'daki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden çocuklar oluşturmuştur. Örneklem, tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenen, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan üç ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 205 kız, 186 erkek olmak üzere toplam 391 çocuk alınmıştır. Veriler "Genel Bilgi Formu" ve Horzum, Ayas, Çakır ve Balta (2008) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. **Bulgular:** Araştırmaya alınan çocukların %47,3'ünün dokuz yaşında, %52,4'ünün kız olduğu, %50,1'inin dördüncü sınıfa devam ettiği saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; erkeklerin, akademik başarıları orta olanların, annesi lise-üniversite mezunu olmayanların, telefonunda internet bulunanların, anne ve babası bazen bilgisayar oyunu oynayanların, iki-dört yaşlarında oyuna başlayanların, günde üç-dört saat oynayanların, bilgisayar oyununun sağlığa zarar verdiğini düşünmeyenlerin, oyun daveti alanların bilgisayar oyun bağımlılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). **Sonuç:** Bilgisayar oyun bağımlılığının birçok faktörden etkilendiği ve anne-babalara önemli sorumluluklar düştüğü görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Bilgisayar Oyunu, Bilgisayar Oyun Bağımlılığı

ABSTRACT

Aim: The aim of the research is to examine the children's computer game addictions of primary school children in term of some variables. **Method:** The population of the research consists of the students attending 3rd, and 4th grade classes in the primary schools under the Ministry of National Education in Ankara. The sample is composed 391 children (205 girls, 186 boys), in which people from different socio-economic class as lower, middle and upper have resided, and attending in 3rd, and 4th grade at

three primary schools determined by stratified sampling method. The data were collected with the "General Information Form" and "Computer Game Addiction Scale for Children" developed by Horzum, Ayas, Çakır and Balta (2008). Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used in the data analysis. **Findings:** It was determined that 47,3% of the children surveyed were nine years old, 52,4% were girls, and 50,1% continued to the fourth grade. The analyses revealed that; boys, the children who have moderate academic success, mothers who are not high school-university graduates, have internet in their phone, parents sometimes play computer games, started playing computer games between the ages of two and four, do not think that computer games are harmful to their health, receiving a game invitation have higher significantly computer game addictions grades on average ($p<0.05$). **Conclusion:** Computer game addiction is affected by many factors and parents have important responsibilities.

Keywords: Children, Computer Game, Computer Game Addiction

GİRİŞ

Bilgisayar kullanma alışkanlığı hızla gelişen ve değişen dünyada gün geçtikçe artış göstermektedir. Çeşitli programlarından yararlanan ve neredeyse her alanda kullanılan bu teknoloji dehası günümüz toplumlarında eğlence sektörü olarak da büyük bir pazara dönüşmüştür. Özellikle çok küçük yaşlarda bilgisayar kullanımının çoğalması, bilgisayar okuryazarlığın artması ile bazı faydaların yanında zararlarını da göstermeye başlamıştır (Horzum, 2011). Gelişen teknoloji ve imkânların artmasıyla, kolaylıkla bilgisayara erişim sağlanabilmektedir. Bilgisayar ve internet hızla gelişmekte ve okul çağı öğrencileri bu gelişimleri takip ederek uzun vakitler bilgisayar başında geçirmektedir. Bu durum onların psikolojik durumlarını, akademik başarılarını, sosyal ilişkileri ve fiziksel özelliklerini olumsuz yönde etkileyerek bağımlı olmalarına neden olmaktadır (Young, 1996). Yakın zamanda medyaya yansıyan bilgisayar oyunlarının vahim sonuçları ([http://www.haberturk.com//1626684-mavi-balinaoyunu.](http://www.haberturk.com//1626684-mavi-balinaoyunu)) bu oyunların denetlenmesi ve bilgisayar oyunların bağımlılığın ölçülmesinin önemini artırmaktadır.

Bağımlılık, anlamı bakımından oldukça geniş bir kavramdır. Genel anlamı ile bağımlılık bir nesneye, kişiye ya da bir varlığa duyulan ölenemez istek veya bir başka iradenin güdümü altına girme durumu olarak tanımlanabilir ve insan zihinsel aktivitesi ile ilişkili patolojik bir davranışı yansıtır (Uzbay, 2009). Bağımlılık kimyasal ve kimyasal olmayan bağımlılık türü olarak ele alındığında; kimyasal bağımlılığın alkol, esrar, kokain, eroin gibi madde bağımlılığı, kimyasal olmayan bağımlılık ise kumar, seks, alışveriş, televizyon izlemek, son zamanlarda teknolojinin hayatımıza girmesi ile de internet, bilgisayar oyunları oynama gibi davranışsal bağımlılıkları içerdiği görülmektedir. Davranışsal bağımlılıklar da tıpkı alkol-madde bağımlılıklarında olduğu gibi bağımlılığın ana bileşenleri olan fiziksel ve psikolojik bağımlılık belirtilerini (zihinsel meşguliyet, duyu durum değişkenliği, tolerans, yoksunluk, kişilerarası çatışma ve tekrarlama) göstermektedir (Griffiths, 1999). İnternet kullanımı ve bilgisayar oyunları, çocuklar ve gençlerin günlük yaşamlarını, akademik gelişmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Başarılarını ve ruh sağlıklarını önemli ölçüde etkileyen ve bu yönü ile de araştırmacıların ilgisini çeken güncel bir konudur (Kelleci, 2008). Günümüzde genç nesil daha çok eğlendirici oyunlara yönelmekte ve bireysel ya da

grup olarak oynanabilen birçok oyunla çok erken yaşlarda tanışmaktadır. Ancak bilgisayar oyunları konusunda unutulmaması gereken önemli noktalar vardır (İnal & Kiraz, 2008). Yapılan literatür taramalarında yurt içinde ve yurt dışında bilgisayar oyun bağımlılığı üzerine yapılan çalışmalar, daha çok orta öğretim ve yüksek öğretim seviyesindeki öğrencilerle yapılmış araştırmalar oldukları görülmektedir. İlkokul düzeyinde yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada ilkokula devam eden çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının cinsiyet, akademik başarı, annenin öğrenim durumu, çocukları telefonunda internet bulunup bulunmaması, anne ve babanın bilgisayar oynama durumu, bilgisayar oyununa başlama yaşı, bilgisayar oynama süresi, bilgisayar oyunlarının sağlığa zarar verip vermeme düşüncesi, oyun daveti ile bilgisayar oyun oynama değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilkokula devam eden çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı incelemek amacıyla tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan tüm ilkokullara devam eden toplam 295.811 (152.394 Erkek-143.417 Kız) öğrenci oluşturmaktadır (MEB, 2017). Evrenin tümüne ulaşılması güç olduğundan örneklem seçimine gidilmiştir. Tüm sosyoekonomik düzeyleri temsil edebilmesi adına Çankaya ilçesinde bulunan okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Okul yöneticilerin görüşleri alınarak bu ilçede yer alan ilkokullar alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey olarak sıralanmıştır. Her düzeyden bir ilkokul basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Belirlenen okulların üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden çocuklar örnekleme dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda 391 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu sayı örneklem-hacim tablosuna göre %95 ($p=0,05$) güven aralığında yeterli bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2017).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik ve ekonomik bilgileri toplamak amacı ile "Genel Bilgi Formu" ile çocukların bilgisayar bağımlılığın belirlemek için "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu; çocuk ve ailelerin sosyo-demografik özelliklerini ve çocuğun bilgisayar oyunları ile ilgili bazı özelliklerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği; Horzum, Ayas ve Çakır-Balta (2008) tarafından geliştirilmiş, toplam 21 maddeden ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 21 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0,430-0,70 arasında değişmektedir. Likert tipindeki ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. Araştırmadan elde verilerin iç tutarlığına ait Cronbach alfa değerleri 0,89 olarak bulunmuştur.

Veri toplama Yöntemi

Ankara ili Çankaya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan yazılı izinler alınmış araştırmaya dâhil edilen okullardaki çocuklara, araştırmacının amacı açıklanmış "Genel Bilgi Formu", "Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" gönüllülük ilkesine dayalı olarak uygulanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Kolmogorov-Smirnov testi ile grup verilerinin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiş, normallik varsayımı sağlanmadığı için ikili grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. İki'den fazla gruplarda anlamlı fark tespit edildi ise, ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya alınan çocukların %47,3'ünün dokuz yaşında, %52,4'ünün kız olduğu, %50,1'inin dördüncü sınıfa devam ettiği, %62,4'ünün akademik başarısını çok iyi olarak algıladığı, %53,5'inin bir kardeşe sahip olduğu bulunmuştur.

Çocukların %33,5 alt, %33,2 orta ve %33,2'sinin üst sosyoekonomik düzeyde oldukları belirlenmiştir. Araştırmada annelerin %50'sinin ev hanımı, babaların %33,5'inin işçi olduğu, %76,7'inin çekirdek aileye, %45'inin, 3001 TL ve üzeri gelire sahip olduğu, %45,8'nin annelerinin, %52,7'sinin babalarının üniversite mezunu olduğu bulunmuştur. Araştırmada çocukların %52,9'nun telefonunda internet olduğu, %79,8'inin evinde internet olduğu, annenin oyun oynama oranının %79,8, babanın ise %63,2 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların %42,5'i beş- yedi yaş arasında oyun oynamaya başladıklarını, %33,2'si bilgisayar oyununa sahip oldukları, %63,4'ünün sağlığına zarar verdiğini, %78'inin oyun daveti ile oyun oynamadıkları saptanmıştır.

Tablo 1. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının akademik başarı durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonucu

Faktörler	Akademik başarı	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Oyunu Bırakamama	1.orta	32	232,23	2	8,16	,017	1-3
	2.iyi	114	210,54				
	3.çok iyi	244	183,66				
Oyunu Hayatla İlişkilendirme	1.orta	32	251,97	2	12,28	,002	1-3
	2.iyi	114	205,08				
	3.çok iyi	244	183,62				
Oyundan Dolayı	1.orta	32	249,16	2	13,28	,001	1-3
	2.iyi	114	205,34				
Görevleri Aksatma	3.çok iyi	244	183,86	2	13,28	,001	1-3

Oyunu Başka	1.orta	32	260,63				
Etkinliklere	2.iyi	114	216,03	2	21,10	,000	1-3
Tercih Etme	3.çok iyi	244	177,37				
	1.orta	32	245,09				
Toplam	2.iyi	114	215,33	2	14,52	,001	1-3
	3.çok iyi	244	179,73				2-3

Araştırmada çocukların bilgisayar bağımlılıklarının akademik başarıya göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p<0,05$). Faktörler kendi içinde değerlendirildiğinde oyunu bırakamama, oyunu hayatla ilişkilendirme, oyundan dolayı görevleri aksatma, oyunu başka etkinliklere tercih etme alt faktörleri için akademik başarısı orta olanların bağımlılık düzeyleri akademik başarısı çok iyi olanlara göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Toplam bağımlılık puanları ise akademik başarısı çok iyi olanlar iyi gruba, hem de orta gruba göre düşüktür.

Tablo 2. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının telefonundaki internet durumuna göre Mann Whitney U testi sonucu

Faktörler	Telefonda	n	Sıra	Sıra	U	p
	internet		ortalaması	toplamı		
olma durumu						
Oyunu Bırakamama	Evet	184	214,64	39493,50	15614,50	
	Hayır	207	179,43	37142,50		,002
Oyunu Hayatla İlişkilendirme	Evet	184	216,77	39885,50		
	Hayır	207	177,54	36750,50	15222,50	,000
Oyundan Dolayı Görevleri Aksatma	Evet	184	212,72	39140,50		
	Hayır	207	181,14	37495,50	15967,50	,002
Oyunu Başka Etkinliklere Tercih Etme	Evet	184	224,19	41251,00		
	Hayır	207	170,94	35385,00	13857,00	,000
Toplam	Evet	184	219,81	40444,50	14663,50	,000
	Hayır	207	174,84	36191,50		

Araştırmaya alınan çocukların telefonunda internet olanların hem toplam bağımlılık düzeylerinde hem de alt faktörlere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Annenin bilgisayar oyunu oynaması, oyunu başka etkinliklere tercih etme ve toplam puana göre bazen oynuyor olanların, oynuyor olanlara göre sıra ortalamasına göre bağımlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Babanın bilgisayarda oyun oynaması ise; tüm alt faktörler ve toplama göre

bazen oynuyor olanların, oynamıyor olanlara göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Alt faktörlerin; oyundan dolayı görevleri aksatma, oyunu başka etkinliklere tercih etmede oynuyor olanların, oynamıyor olanlara göre sıra ortalamasına göre anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 3. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının bilgisayar oyunu oynamaya başlama yaşına göre Kruskal Wallis H testi sonucu

Faktörler	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Oyunu Bırakamama	1.2-4 yaş	50	264,42	3	72,63	0,00	1-2,1-4,2-3,2-4,3-4
	2.5-7 yaş	166	215,68				
	3.8-10 yaş	123	187,66				
	4. hiç oynamıyorum	52	87,10				
Oyunu Hayatla İlişkilendirme	1.2-4 yaş	50	231,60	3	29,09	0,00	1-4,2-4,3-4,
	2.5-7 yaş	166	209,36				
	3.8-10 yaş	123	193,15				
	4. hiç oynamıyorum	52	125,85				
Oyundan Dolayı Görevleri Aksatma	1.2-4 yaş	50	244,67	3	28,73	0,00	2-3,1-4,2-4
	2.5-7 yaş	166	201,91				
	3.8-10 yaş	123	192,41				
	4. hiç oynamıyorum	52	138,84				
Oyunu Başka Etkinliklere Tercih Etme	1.2-4 yaş	50	247,08	3	29,98	0,00	1-2,1-4,2-4,
	2.5-7 yaş	166	199,04				
	3.8-10 yaş	123	200,04				
	4. hiç oynamıyorum	52	127,64				
Toplam	1.2-4 yaş	50	264,05	3	62,73	0,00	1-2,1-4,2-3,2-4,3-4
	2.5-7 yaş	166	209,91				
	3.8-10 yaş	123	192,44				
	4. hiç oynamıyorum	52	94,59				

Bilgisayar oyun oynama başlama yaşına göre toplam ve tüm alt faktörlerde sıra ortalamasına göre 2-4 yaştan başlayarak sırası ile bağımlılık düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Bilgisayar oyunu oynamaya ne kadar küçük yaşlarda başlanırsa bağımlılık düzeyinin o kadar yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 4. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının bilgisayar oyunu oynadıkları ortalama süreye durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonucu

Faktörler	Ortalama süre	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamli Fark
Oyunu Bırakamama	1.1 saat	180	180,92				
	2.1-2 saat	94	247,66				1-3,2-1,2-5,3-5,
	3.3-4 saat	27	259,67	2	65,59	0,00	4-5
	4.5 saat üzeri	47	205,21				
	5.hiç oynamıyorum	43	96,13				
Oyunu Hayatla İlişkilendirme	1.1 saat	180	198,38				
	2.1-2 saat	94	216,74				
	3.3-4 saat	27	240,89	2	31,09	0,00	2-5,3-5,4-5
	4.5 saat üzeri	47	193,14				
	5.hiç oynamıyorum	43	115,64				
Oyundan Dolayı Görevleri Aksatma	1.1 saat	180	179,13				
	2.1-2 saat	94	230,53				2-1,2-5,3-1
	3.3-4 saat	27	253,96	2	38,93	0,00	3-5,4-5
	4.5 saat üzeri	47	210,02				
	5.hiç oynamıyorum	43	139,44				
Oyunu Başka Etkinliklere Tercih Etme	1.1 saat	180	195,94				
	2.1-2 saat	94	210,39				
	3.3-4 saat	27	252,19	2	22,89	0,00	2-5,3-5
	4.5 saat üzeri	47	194,85				
	5.hiç oynamıyorum	43	130,77				
Toplam	1.1 saat	180	187,80				
	2.1-2 saat	94	236,21				2-1,2-5,3-1,
	3.3-4 saat	27	259,37	2	52,33	0,00	3-5,4-5
	4.5 saat üzeri	47	198,24				
	5.hiç oynamıyorum	43	100,19				

Bilgisayar oyun bağımlılığı günde 3-4 saat ve 1-2 saat oynayan çocuklar 1 saat oynayan çocuklara göre yüksek bulunmuştur. Hiç oynamayan çocukların bağımlılık düzeyi diğer çocuklara göre anlamlı olarak düşüktür.

Tablo 5. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının bilgisayar oyunu oynamanın sağlığına zarar veriyor mu durumuna göre Kruskal-Wallis H testi sonucu

Faktörler	Sağlığa zarar veriyor mu?	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Oyunu Bırakamama	1.düşünüyorum	248	184,47		35,21716	,000	2-1, 2-3, 3-1
	2.düşünmüyorum	32	243,27				
	3.bazen	111	208,13	2			
Oyunu Hayatla İlişkilendirme	1.düşünüyorum	248	182,74		10,039	,007	2-1
	2.düşünmüyorum	32	257,52				
	3.bazen	111	207,89	2			
Oyundan Dolayı Görevleri Aksatma	1.düşünüyorum	248	186,97		17,523	,000	2-1, 2-3
	2.düşünmüyorum	32	262,77				
	3.bazen	111	196,92	2			
Oyunu Başka Etkinliklere Tercih Etme	1.düşünüyorum	248	186,97		12,960	,002	2-1, 2-3
	2.düşünmüyorum	32	262,77				
	3.bazen	111	196,92	2			
Toplam	1.düşünüyorum	248	176,66		27,8943	,000	2-1, 2-3, 3-1
	2.düşünmüyorum	32	279,31				
	3.bazen	111	215,19	2			

Araştırmaya alınan çocuklardan bilgisayar oyunlarının sağlığa zarar verdiğini düşünmeyenlerin düşünen çocuklara göre bağımlılık puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 6. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının oyun daveti ile oynama durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonucu

Faktörler	Oyun daveti	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Oyunu Bırakamama	Oynuyorum	34	284,66	2	32,00	,000	1-2, 1-3, 3-2
	Oynamıyorum	305	180,17				
	Bazen	52	230,87				
Oyunu Hayatla İlişkilendirme	Oynuyorum	34	262,87	2	26,67	,000	1-2, 3-2
	Oynamıyorum	305	181,05				
	Bazen	52	239,99				
Oyundan Dolayı Görevleri Aksatma	Oynuyorum	34	275,01	2	28,04	,000	1-2, 1-3, 3-2
	Oynamıyorum	305	183,29				
	Bazen	52	218,87				
Oyunu Başka Etkinliklere Tercih Etme	Oynuyorum	34	269,90	2	22,55	,000	1-2, 3-2
	Oynamıyorum	305	182,78				
	Bazen	52	225,25				
Toplam	Oynuyorum	34	293,84	2	40,26	,000	1-2, 1-3, 3-2
	Oynamıyorum	305	178,02				
	Bazen	52	237,47				

Araştırmada oyun daveti ile oyun oynayanların, diğer çocuklara göre bilgisayar oyun bağımlılığı anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Evde internet olması, ailenin aylık geliri, anne çalışma durumu, babanın çalışma durumu, kardeşinin olup olmadığına göre çocukların bilgisayar oyun bağımlılıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

TARTIŞMA

Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin cinsiyet durumuna bakıldığında erkeklerin kız çocuklarına göre bağımlılık düzeyi yüksek bulunmuştur. İnal ve Çağıltay (2005) çalışmalarında ilköğretim okuyan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla oyun oynadıklarını bulmuşlardır. Buda teknoloji ve bilgisayar kullanımı erkek çocukların kullanımı daha uygun bulunması diye açıklana bilir. Aile ve toplumun bilgisayar kullanımı ve teknolojiyi daha çok erkek çocuklarına kullanımına uygun bulunmasından dolayı olabilir. Yine Funk (1996), Sherry (2001) ve Fromme (2003) gibi araştırmacılar

da erkeklerin kızlardan daha çok bilgisayar oyunu oynadıkları, bilgisayar oyunlarına daha fazla bağımlılık gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır (akt. Tüfekçi, 2007)

Yine akademik başarıya bakıldığında oyunu bırakamama alt grubunun dışında diğer alt grup ve skorlarda zayıf ve orta derce çocukların çok iyi akademik başarıya sahip olanlara göre anlamalı olarak yüksek bulunmuştur. Çocukların özellikle Benzer şekilde Mason ve Rennie (2008:11-13) içinde büyüdükleri çevrenin tamamlayıcı bir parçası haline gelen internet, cep telefonları, bilgisayar oyunları ve sosyal ağlara katılımın, günümüz öğrenenlerinin düşünme, öğrenme ve bilgiyi işleme şeklinin önceki nesillere oranla büyük ölçüde farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Araştırmada anne öğrenim bağımlılığında önemli olduğu görülmektedir. Eğitimli olmanın bilgisayar oyun bağımlılık düzeyini azaltmaktadır.

Telefonunda internet olan çocukların bağımlık düzeylerin yüksek bulunması bir diğer değişkendir. Dönemimiz çocukların telefonla tanışması çok erken yaşlarda olmaktadır. Telefonlara bağımlı olan bizler, ister istemez doğdukları andan itibaren bu makine ile çocuklarımızı tanıştırıyoruz. G kuşağı olan bu çocukların teknoloji içinde var olmak istemeleri kaçınılmazdır. Buda en basit ve yanlarında her yere götürebilecekleri telefonla olabilmektedir. Artık akıllı telefonlarla bilgisayarda yaptıkları tüm işlemler yapılmakta bilgisayardan farklı olarak ceplerinde taşıyabilmektedirler.

Bilgisayar oyun oynama yaşına baktığımızda; çok küçük yaşlarda oyun oynamaya başladıklarını söyleyebiliriz. Bilgisayar oyunu oynama yaşının okul öncesi döneme kadar inmesi ve bu dönem çocuğunun genellikle taklit ederek öğrendiği ve öğrendiğini uygulamaya çalıştıkları göz önüne alınırsa, çocuğun bilgisayar oyununun seçimi, kullanma süresi, kullanma zamanı oyun oynarken çocuğa eşlik edilmesi ve bilgisayar çalışma ortamının (masa, sandalye, fare gibi) çocuğun boyutunda olmasının önemi gibi başlıkları içeren konularda ebeveynlere eğitim ve danışmanlık hizmeti verilmesi gerekmektedir.

Yine diğer bir sonuç olan ortalama süre arttıkça bağımlılık düzeyinin artması. Gökçearslan ve Durakoğlu'nun ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmaya göre, günde 3 saatten fazla oyun oynayanların, diğerlerine göre daha yüksek oyun bağımlılığı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Uzmanlar çocukların günde en fazla iki saati bilgisayar başında geçirebileceğini söylemektedirler. Bu süre arttıkça zararlar da artmaktadır (Tarhan, 2007). Bilgisayar kullanımı konusunda özellikle çocuk ve gençlerimizi doğru bir şekilde eğitmez ve yönlendiremezsek bu araçlar onlar için çok tehlikeli bir silaha dönüşmüş demektir. Gerekli önlemler alınarak çocuk ve gençlerimizin kişilik ve ruhsal yapılarının korunması sağlanabilir. Bu anlamda gerektiğinde bilgisayar kullanım sürelerine müdahale edilebilmeli, bilgisayarlarında hangi programların veya oyunların yüklü olduğu kontrol edilebilmeli, evde bilgisayarın yeri kolay görülebilir şekilde düzenlenebilmelidir (Kıran, 2011).

Oyun daveti ile bilgisayar oynayan çocukların bağımlıkların fazla olduğunu tespit edilmiştir. Son dönemlerde oyun daveti ile oyun oynayan çocukların kimden bu daveti aldıklarını bilmediklerini ve kendilerine nasıl bir zarar gelebileceklerini kestiremedikleri görülmektedir. Özellikle bu konuda aile ve yetkililerin önlem almalıdır.

Araştırmanın bulguları ışığında çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığının önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Bu özelliği ile oyun çağında olan çocukların bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının, bundan sonraki dönemlerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak aileler tarafından kontrollü bir şekilde uygun oyun oynama alışkanlığının kazandırılması önemli görülmektedir. Bağımlı düzeyinde bilgisayar oyunu oynama, çocukların oyun oynamayı bırakmaması, oyunu gerçek hayatıyla ilişkilendirmesi, oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatması ve oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etmesi gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu durumların ise çocuğun sosyalleşmesinde ve akademik başarısında ruhsal ve fiziksel sağlığında olumsuz yönde etkilenebileceği düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada pek çok değişkene göre bilgisayar oyun bağımlılığını farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Araştırmadaki sonuç dikkate aldığımızda erkek öğrencilerin oyun bağımlılığı üzerine araştırmalar yapıp ana kaynağı tespit edilerek farkındalık yaratılabilir
- Sınıf rehber öğretmenleri, oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı konusunda eğitilerek bu durumla karşılaştıkları takdirde ailelere ve öğrencilere rehberlik edilebilir.
- Okul ve rehberlik biriminin etkili zaman yönetimi konusunda seminer ve eğitim çalışmaları yapılabilir. Özellikle serbest zamanlarda spor, tiyatro vb. etkinliklere yönlendirilebilir.
- Sosyal ilişkileri güçlendirmek için etkinlikler düzenlenebilir.
- Velilere yönelik olarak yeni teknolojik aletler ve bunların çocuklar üzerindeki olumlu-olumsuz etkileri, teknolojinin sağlıklı-bilinçli-güvenli kullanımına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların oynadıkları oyunlar aileleriyle birlikte seçilebilir.

KAYNAKLAR

1. Büyüköztürk, Ş. (2017). *İstatistik, araştırma deseni*. Ankara.
2. Griffiths, M. (1999). Internet addiction: fact or fiction? *The psychologist*, (12), 246-250.
3. Horzum, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159).
4. İnal, Y., & Kiraz, E. (2008). Bilgisayar Oyunları İdeoloji İçerir mi?.. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 523-544.
5. Kelleci, M. (2008). İnternet, Cep Telefonu, Bilgisayar Oyunlarının Çocuk ve Gençlerin Ruh Sağlığına Etkileri,. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7, 3.
6. Kıran, Ö. (2011). *Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarının Ortaöğretim Gençliği Üzerindeki Etkileri*. Samsun.
7. Tarhan, N. (2007). Çocuklar Bilgisayar Oyunundan Etkilenir mi? *Tefekkür Dergisi*, (1), 19.

8. MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim sonuçları.
9. Tüfekçi, A. (2007). Bilgisayar Öğretmeni Adayların Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları,. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 38-54.
10. Uzbay, T. (2009). Madde Bağımlılığın Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Türk Eczacılar Birliği Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, 21-22.
11. Young, K. (1996). Internet Addiction.The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychology And Behavior*, 1, 1-12.

23 Ekim 2018

Oturum IX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

Saat

14:45-15:45

Yer

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OYUN BİZİM İŞİMİZ: ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL OYUNUN ETKİLİ KULLANIMI (OBl)

PLAY IS OUR WORK: THE EFFECTIVE USE OF DIGITAL PLAY IN ECE

Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Pamukkale/Denizli

ÖZET

Dijital oyun günümüz çocuklarının yaşamlarının önemli bir ögesi haline gelmiştir. Son yıllarda yaygınlaşan tablet, akıllı telefon gibi araçlar ve bunların kullanımın kolay olması bebek ve çocukların bile bu araçları kullanmalarına olanak sağlamıştır. Dijital yerli olarak tanımlanan günümüz çocuklarının gelişim ve eğitimlerini araştıran ve yönlendiren çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimcileri dijital göçmenler olarak bu yeni oyun türüne yabancılık çekmektedir. TÜBİTAK 4005 Yenilikçi eğitim programların kapsamında desteklenen bu projenin temel amacı erken çocukluk eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital oyunu eğitim amaçlı kullanma, geliştirme ve rehberlik etme ile ilgili bilgi, beceri ve stratejiler geliştirmelerini sağlamaktır. Projeye 20 farklı üniversitede görev yapan farklı akademik düzeylerden akademisyenler katılmıştır. Katılımcılar 7 gün boyunca öğrenen merkezli ve oyun temelli öğretim yöntem ve tekniklerinden oluşan 38 adet dijital oyun eğitim etkinliklerine katılmışlardır. Çalışmanın verileri, dijital oyuna yönelik görüş, bilgi ve tutum anketi ve katılımcıların tuttıkları elektronik dijital oyun portfolyoları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları eğitim etkinlikleri sonucunda katılımcıların görüş, bilgi ve becerilerinde farklar saptanmıştır.

Abstract

Digital play has become an important element in the lives of today's children. The development of tablets, smartphones and touch technology in recent years has allowed children to easily access and use games, apps and web pages. Today, thousands of applications target children and even newborns (Ernest, et al., 2014; Hirsh-Pasek, et al., 2015). For this reason, some of the academicians who are interested in children's education are completely oppose to digital play; another part does not deal with such a phenomenon and ignores it, and the other part of the academicians are trying to understand digital play (NAEYC, 2015). The availability of digital play for ages 0-8 is discussed in relation to the development and education of children, and parents, educators, researchers, and even politicians are concerned that these games may harm children. This project, supported by TUBITAK's innovative educational programs, aims to provide to develop early childhood professionals' skills, knowledge and

strategies about the educational use of digital play. 20 ECE professionals working at various universities will participate in the study. Digital play activities consisting of planned learning-centered and play-based teaching methods and techniques will be implemented for seven days. In the mixed method research design, the data will be collected through, digital play scale and digital game portfolios. In light of research findings, suggestions for effective use of digital play will be presented.

GİRİŞ

Dijital oyun günümüz çocuklarının yaşamlarının önemli bir ögesi haline gelmiştir. Son yıllarda yaygınlaşan tablet, akıllı telefon gibi araçlar ve bunların kullanımın kolay olması bebek ve çocukların bile bu araçları kullanmalarına olanak sağlamıştır. Dijital araçlarda dokunmatik teknolojinin kullanılması, sanal asistan (SİRİ) gibi ses tanıma sistemleri ve internet erişimin yaygınlaşması gibi gelişmelerde, küçük çocukların dijital oyunlara, mobil uygulamalara (apps) ve web sayfalarına kolayca erişmelerini yaygınlaştırmıştır (Ernest, Causey, Newton, Shakins, Summerlin, ve Albaiz, 2014; Hirsh-Pasek, et al., 2015). Çocukların doğal merakları, ilgileri ve çevrelerindeki materyalleri oyun amaçlı olarak kullanmaları, benzer şekilde çevrelerinde bulunan dijital araçları da oyun aracı olarak kullanmalarında önemli bir etken olmuştur.

Teknolojinin ve dijital araçların erken yaşlardan itibaren yaygın kullanımı erken çocukluk eğitimi alanında teknolojik oyun, çağdaş oyun, dijital oyun gibi adlandırılan kavramları ortaya çıkartmıştır. Dijital oyun en genel anlamda teknolojinin oyun amaçlı olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop, ve Scott, 2016). Sınırlandırılması oldukça zor olan dijital oyun, video ve bilgisayar oyunları, İnternet siteleri, elektronik oyuncaklar, akıllı telefonlar, tabletlerdeki tüm oyun etkinliklerini kapsar. Dijital oyun tanımlanması güç olan kendine özgü bir etkinliktir ve hatta geleneksel oyun türlerinin karşısında konumlandırılmaktadır (Mustola, Koivula, Turja, ve Laakso, 2016). Bir grup araştırmacılar dijital oyunun diğer dijital olmayan geleneksel oyun türlerinde olduğu gibi çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklediğini savunurken, diğer bir grup araştırmacı ise dijital oyunun çocukları geleneksel oyundan uzaklaştırdığı ve dolayısı ile çocukların geleneksel oyundan elde edeceği faydalardan mahrum kalacağını ifade etmektedirler (Bergen, Davis ve Abbitt, 2016; Edwards, 2014; Ernest ve ark., 2014; Stephen ve Plowman, 2014).

Bugün binlerce uygulama çocukları ve hatta yeni doğanları hedeflemektedir (Ernest, et al., 2014; Hirsh-Pasek, et al., 2015). Dijital yerli olarak tanımlanan günümüz çocuklarının gelişim ve eğitimlerini araştıran ve yönlendiren çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimcileri dijital göçmenler olarak bu yeni oyun türüne yabancılık çekmektedir. Bu nedenle, çocukların eğitimi ile ilgilenen akademisyenlerin bir kısmı bu oyuna tamamen kaşı tavrı almakta; bir diğer kısmı ise böyle bir olgunun varlığı ile ilgilenmemekte ve yok saymakta, bir diğer kısmı ise dijital oyunları anlamaya çalışmaktadır (NAEYC, 2015). 0-8 yaş için mevcut dijital oyunların çocukların gelişimi ve eğitimine uygunluğu tartışılmakta aileler, eğitimciler, araştırmacılar hatta politikacılar bu oyunların çocuklara zarar verebileceği ile ilgili endişeler taşımaktadırlar.

TÜBİTAK 4005 Yenilikçi eğitim programlarının kapsamında desteklenen bu projenin temel amacı erken çocukluk eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital oyunu eğitim amaçlı kullanma, geliştirme ve rehberlik etme ile ilgili bilgi, beceri ve stratejiler geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda akademisyenlere kazandırılması planlanan alt amaçlar şunlardır:

1. Dijital araç seçim ve kullanma becerileri kazanmak
2. Dijital oyun içeren anne baba eğitimi ve aile katılımı etkinlikleri oluşturmak
- 3.0-6 yaş çocuklarına uygun bir oyunla programlama dili olan Scratch'ı öğrenmek
4. Çocuğun gelişime uygun ve etkili dijital oyunların yaygınlaşmasını desteklemek

YÖNTEM

Katılımcılar: Proje katılımcıları Türkiye genelinde okul öncesi eğitimi programı olan 75 üniversitede görev yapan bölüm veya anabilim dalı başkanlarına projeyi tanıtan ve katılmaları için davet edilen bir e-posta gönderilerek davet edilmiştir. Bu yolla 62 kişi proje web sayfasından katılımcı kayıt formunu doldurarak başvuru yapmıştır. Katılımcılar, çalıştıkları üniversiteler, unvanları, deneyimleri ve neden bu eğitimde olmak istediklerini belirttikleri ifadeleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Toplamda 20 farklı üniversitede görev yapan prof, doç, dr öğretim üyesi, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi olmak üzere farklı akademik düzeylerden akademisyenler çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların %89.5'i kadın ve %63,2'si doktorasını tamamlamıştır.

İşlem: Katılımcılar 7 gün boyunca öğrenen merkezli ve oyun temelli öğretim yöntem ve tekniklerinden oluşan 38 adet dijital oyun eğitim etkinliklerine katılmışlardır. Etkinlikler 90 dakikalık derslerde 8 farklı eğitimci tarafından verilmiştir. Etkinliklerin özelliklerine göre 5 kişiden oluşan grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar şeklinde yürütülmüştür. Etkinliklerde katılımcılar dijital oyunla ilgili temel kavramlar, bu oyunlarda ebeveyn ve öğretmenlerin rolleri, oyun kitleri, robotlar, mobil uygulamalar, 3D tasarım araçları, blok kodlama dili olan Scratch Jr. ile ilgili uygulamaları öğrenmişlerdir.

Veri toplama: Çalışmanın verileri, dijital oyuna yönelik görüş, bilgi ve tutum anketi ve katılımcıların tuttıkları elektronik dijital oyun portfolyoları ile toplanmıştır. Eğitim başlamadan önce katılımcılar anketleri doldurmuşlar ve eğitimin sonunda aynı ankete bir kez daha cevap vermişlerdir. Anket kişisel bilgilerin sorulduğu bir bölüm, oyunla ilgili tercihlerin sorulduğu ikinci bölüm, dijital oyuna yönelik görüşlerin sorulduğu üçüncü bölüm ve açık uçlu sorulardan oluşan katılımcıların teknolojinin sınıflara entegrasyonu ilgili bilgi ve görüşlerinin sorulduğu 42 soru ve 4 bölümden oluşmuştur.

BULGULAR

Çalışmaya katılan akademisyenlerin dijital araçları kullanma durumları ile ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların dijital araçları kullanma durumları

	Sayı	%
Dijital araç kullanım durumları		
Bilgisayar	20	100
Tablet	8	42
Akıllı telefon	20	100
TV	10	50
Diğer (akıllıtahta, akıllı saat vb)	1	5
Dijital araç kullanım süreleri		
3 saat ve üzeri	17	85
1-2 saat	3	15
Kullanılan programlar		
Word, excel vb	20	100
Spss vb istatistik	7	35

Tablo 1'de yer alan sonuçlar katılımcıların tamamının bilgisayar ve akıllı telefon kullandıkları Televizyon ve tabletleri daha az sayıda katılımcının kullandığını göstermektedir. Ayrıca bir katılımcıda akıllı saat, akıllı tahta gibi diğer dijital araçları günlük yaşamında kullandığını belirtmiştir. Katılımcılar günde 3 saat ve daha fazla miktarda bilgisayar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kullanımın özellikleri incelendiğinde ise en fazla Word, Excel gibi programların yer aldığı bunları istatistik programlarının takip ettiği görülmektedir.

Katılımcıların dijital araçların 4-6 yaş çocuklara olan etkilerine yönelik görüşleri sorulmuş ve bu sorulara verdikleri cevaplar OBİ eğitimine katılmadan önce ve sonra karşılaştırılmıştır. Bu sorulardan ilki olan "Bilgisayar, tablet veya akıllı telefon gibi dijital araçlarla oynarken çocukların nasıl faydalandığını düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve katılımcıların verdikleri cevapları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dijital araçların çocuklara olan faydaları

	Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
	S	%	S	%
Eğlendiğini	16	80	6	30
Öğrendiğini	4	20	4	20
Bir şeyler yarattığını	0	0	2	10
Hepsi	0	0	8	40

Tablo 2'deki sonuçlar katılımcı akademisyenlerin dijital araçların çocuklara olan faydaları ile ilgili görüşlerinde değişimin meydana geldiğini göstermektedir. OBİ eğitimlerine katılmadan önce katılımcılar dijital oyunları oynayan çocukların büyük oranda eğlendiğini ifade ederken eğitim sonrası hepsi seçeneğini daha fazla tercih etmişlerdir.

Çalışmada katılımcılara “Dijital oyunların içeriklerinin çocuklar için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş OBİ eğitim öncesi ve sonrası verdikleri cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

	Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
	S	%	S	%
Evet	0	0	6	30
Hayır	7	35	1	5
Emin değilim	13	55	6	30
Diğer	0	0	7	35

Yukarıdaki sonuçlar katılımcıların çalışma öncesinde dijital oyunların içeriklerinin çocuklara için uygun olmadığını düşünürken çalışma sonrasında uygun bulanların sayısında artış meydana gelmiştir. Tabloda dikkat çeken diğer bir sonuç ise dijital oyunun uygunluğuna emin olmayanların sayısında önemli bir azalma meydana gelmiştir.

Çocukların dijital oyunlarla uzun zaman harcadığını düşünüyor musunuz sorusu katılımcılara sorulmuş ve verdikleri cevaplar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların dijital oyunlarla uzun zaman harcadıklarına yönelik görüşler

	Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
	S	%	S	%
Evet	20	100	16	80
Hayır	0	0	0	
Emin değilim	0	0	4	20

Çalışmadan önce ve sonrasında katılımcıların büyük bölümü çocukların dijital araçlarla uzun süreler harcadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılara dijital araçların kültüre uygunluğuna ilişkin bir soru sorulmuş ve verdikleri cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dijital oyunların kültürünüze uygunluğuna dair görüşler

	Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
	S	%	S	%
Dijital oyunlar küresel kültürü temsil eder	11	55	11	55
Dijital oyunlar benim kültürel değerlerimi temsil etmez	5	25	5	25
DO çocuğuma sunduğu kültürel değerler beni endişelendiriyor	4	20	4	20

Tablo 5'teki sonuçlar dijital oyunların kültürel uygunluğuna dair katılımcıların görüşlerinde değişim olmadığını göstermektedir. Dijital oyunların okul öncesi eğitiminde kullanılması hakkındaki katılımcıların görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Dijital araçların okul öncesi eğitimi sınıflarında kullanılması hakkındaki görüşler

	Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
	S	%	S	%
Dijital araçlar sınıfta olmalıdır	11	55	20	100
Dijital araçlar sınıfta olmamalıdır çünkü çocuklar arkadaşları ile işbirliği yapmalıdır	3	15	0	0
Dijital araçlar sınıfta olmamalıdır çünkü çocuklar evde yeteri kadar bu araçlarla oynuyor	6	30	0	0

Çalışmanın sonuçları katılımcıların dijital araçların sınıflarda kullanılmasına yönelik görüşlerinde önemli değişiklikler meydana geldiğini göstermektedir. OBİ eğitimlerinin sonunda katılımcı akademisyenlerin tamamı sınıflarda dijital araçların kullanılmasının yararlı olacağını düşünmektedirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Erken çocukluk eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital oyunu eğitim amaçlı kullanma, geliştirme ve rehberlik etme ile ilgili bilgi, beceri ve stratejiler geliştirmelerini hedefleyen bu çalışmanın öncü sonuçları akademisyenlerin dijital oyunla ilgili görüşlerinde değişimlerin olduğunu göstermektedir. Bu değişimler yakından incelendiğinde OBİ eğitimlerinden sonra akademisyenlerin dijital oyunu sadece bir eğlence aracı olarak değerlendirmedikleri aynı zamanda bu oyunun eğitsel değerleri olduğunu ifade ettiklerini görülmektedir. Diğer önemli sonuç ise akademisyenlerin okul öncesi sınıflarında dijital araçların kullanımı ile ilgili görüşlerinin değişmesi ile ilgilidir. Dijital oyunların sınıflarda etkili kullanım örneklerini görmeleri ve deneyim etmeleri akademisyenlerin görüşlerindeki bu değişimde etkili olmuştur.

KAYNAKÇA

1. Bergen, D., Davis, D. R., & Abbitt, J. T. (2016). Technology play and brain development: Infancy to adolescence and future Implications. New York: Routledge.
2. Edwards, S. (2014). Towards contemporary play: Sociocultural theory and the digital-consumerist context. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 219–233.
3. Ernest, J. M., Causey, C., Newton, A. B., Sharkins, K., Summerlin, J., & Albaiz, N. (2014). Extending the global dialogue about media, technology, screen time, and young children. *Childhood Education*, 90, 182-191.
4. Hirsh-Pasek K, Zosh, J. M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34.
5. Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016) Digital play: a new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253, doi: 10.1080/09575146.2016.1167675
6. Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., & Laakso M.L., (2016) Reconsidering passivity and activity in children’s digital play. *New Media & Society*. doi:10.1177/1461444816661550.
7. National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & Fred Rogers Center for Early Learning and Children’s Media. (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Joint position statement. Washington, DC: NAEYC.
8. Stephen C.,& Plowman, L. (2014) Digital play. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 330-341). London: Sage.

23 Ekim 2018

Oturum IX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

Saat

14:45-15:45

Yer

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ADÖLESLANLARDA (15-17) İNTERNET BAĞIMLILIKLARI İLE UYKULULUK DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hülya KULAKÇI ALTINTAŞ¹, Tülay KUZLU AYYILDIZ², Musa ÖZSAVRAN³, Demet YAMAK⁴,
Emine Kübra KARAKÜLAH⁴, Esra DEMİR SUBAŞI⁴, Gülcan CİN⁴, Merve TETİK⁴

1 Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü

2 Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Bölümü

3 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik AD, Doktora Öğrencisi

4 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü Öğrencisi

ÖZET

AMAÇ: İnternet bağımlılığı günümüzde her yaş grubunda insanın etkilendiği sosyal bir sorun haline gelmekle birlikte ergenler bu durumdan en çok etkilenen gruptur. Ergenlerin internette geçirdiği zaman dikkate alındığında uyku üzerinde olumsuz etkilerinin olması olasıdır. Bu kapsamda yaptığımız araştırmanın amacı; ergenlerin internet bağımlılığı ile uykululuk durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM: Tanımlayıcı ve kesitsel olarak yapılan çalışma, Zonguldak il merkezinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 15-17 yaş aralığında 374 öğrenci ile 2018 yılı Nisan-Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında; ergenlerin internet bağımlılığı ve uykululuk durumunu belirlemek amacıyla hazırlanan anket formu, Epworth Uykululuk Ölçeği ve Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu kullanılmıştır.

BULGULAR: Öğrencilerin boş vakitlerinin değerlendirmesine bakıldığında %41.7 (n=156) sinin internet ile geçirdikleri belirlenmiştir. Erkeklerin internet bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının kızlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür (p=0.016). Okul türü ile internet bağımlılığı ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (p=0.036). Öğrencilerin sosyal medya kullanımı ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki (p=0.001) bulunmuştur. En çok vakit geçirilen aktivite karşılaştırıldığında en çok internette vakit geçirilmesine bağlı olarak uykululuğun arttığı belirlenmiştir (p=0.001). Young İnternet Bağımlılığı Testi ve Epworth Uykululuk Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (p=0.000, r=0.36).

SONUÇ-ÖNERİLER: Yapılan çalışmada cinsiyete göre erkeklerin internet bağımlılığı oranı daha fazla olduğu belirlenmiştir. İnternet bağımlılığını azaltmak amacıyla erkek öğrenciler okullarda farklı sosyal aktivitelere (spor, tiyatro vb.) yönlendirilebilir. Lise türüne göre Anadolu lisesinde internet bağımlılığının

daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul yönetimlerinin ve rehberlik servislerinin işbirliği ile yapılacak olan internet bağımlılığını önleme çalışmalarına ağırlık verilebilir. Araştırmamızın sonucunda internet bağımlılığı ve uyku durumu arasında paralel bir ilişki bulunduğundan internet bağımlılığının azaltılmasıyla uyku durumu azalacağı düşünülmektedir.

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTIONS AND SLEEPINESS OF ADOLESCENTS (15-17) IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

AIM: Nowadays, adolescents are the most affected group, with internet addiction being a social problem that people are affected in every age group. Taking into consideration when adolescents live on the internet, it is likely that this will have adverse effects on sleep. The aim of our research in this context, the relationship between adolescents' internet addiction and sleepiness is examined.

METHOD: The descriptive and cross-sectional study was carried out in April-May 2018 with 374 students aged 15-17 years attending High Schools located in Zonguldak city center. In gathering the data; Survey Form, Epworth Sleepiness Scale, Young Internet Addiction Test Short Form were used to determine internet addiction and sleepiness of adolescents.

FINDINGS: It was determined that 41.7% (n = 156) of the students spend their leisure time on the internet. The average score of males' internet addiction scale was significantly higher than females (p=0.016). There was a significant difference between school type and internet addiction scale mean score (p=0.036). There was a positive positive correlation (p = 0.000) between students' internet addiction and sleepiness. A significant relationship (p=0.001) was found between social media use of students and internet addiction. When compared to the most time spent activity, it was determined that sleepiness increased due to the most time spent on the internet (p=0.001). A significant positive difference was found between the "Young Internet Addiction Test" and the "Epworth Sleepiness Scale" total scores (p=0.000, r=0.36).

CONCLUSION-SUGGESTIONS: In the study, it was determined that the internet addiction rate of men was higher according to sex. Male students can be directed to different social activities (sports, theater, etc.) in schools to reduce internet addiction. According to high school, it is seen that internet addiction is higher in Anatolian High School. It can be increased to work to prevent internet addiction in cooperation with school administrations and guidance services. According to the sleep, students reading books before bedtime or having more physical activities during the day may decrease internet dependency and decrease sleepiness. As a result of our research, when there is a parallel relation between internet addiction and sleepiness, it is considered that sleepiness will decreasing by decreasing internet dependency.

KEYWORDS: Adolescents, Internet Addictions, Sleepiness, School Nursing.

GİRİŞ

İnternet bağımlılığı ve problemlerli internet kullanımı, bireyin yaşamında interneti en önemli şey hâline getirip, duygu, düşünce ve davranışlarında etkin kılmasıdır (Günüç, 2009; Kayrı, Tanhan ve Tanrıverdi, 2014). İnternet bağımlılığı ilk olarak Young (1996) tarafından oluşturulmuş bir kavramdır (Young, 1996; Balta ve Horzum, 2008). Young, internet bağımlılığını kullanıcının internet kullanımını, kontrol becerisini, ilişkisel, mesleki ve sosyal becerisini problemlere sebep olacak derecede etkileyen klinik bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Young, 1996; Esen, 2009).

İnternet bağımlılığının; internetle ilgili zihinsel meşguliyeti içerdiği, doyum ihtiyacının sağlanabilmesi için gittikçe artan sürelerle internette kalma isteğinin arttığı, yoksunluk durumunda sinirlilik, kaygı gibi duygu durum bozukluklarının ortaya çıktığı ve tüm bunların da bireyin kendine ve çevresiyle ilişkilerine zarar vermektedir (Deniz ve Çalışgan, 2015).

Zaman içinde internet bağımlılığı çocuğun sosyal ilişkilerinin daha da azaltıp, okul dışındaki tüm zamanını internette geçirmesine, okul dışı tek aktivitesinin internet olmasına neden olmaktadır. İnternet bağımlılığının fiziksel etkilerinden biri de uyku bozuklukları, uyku düzeninde değişim sorunlarıdır (Aslan ve Aylaz, 2014; Ceyhan ve Ceyhan, 2011; Larwin ve Larwin, 2008). Uykusuzluk sonucunda yorgunluk nedeniyle öğrenciler okullarda, çalışanlar ise iş yerinde sorunlar yaşayabilmektedir. Yorgunluk bireyin konsantrasyon yeteneğini olumsuz etkilemektedir. Gece geç saatlerde internet kullanmak uyku bozuklukları, yorgunluk ve ters uyku düzeni nedeniyle akademik performansı olumsuz etkileyebilir (Fisher, 2010).

Okul sağlığı hemşiresinin öğrencilere yönelik sanatsal/sosyal aktiviteler oluşturmak için okul yönetimini harekete geçirmesi, bu aktivitelerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak planlanmasında danışmanlık yapması, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurması için ailelere rehberlik etmesi, ailelerin gerekli önlemleri almalarında yardımcı olması ve öğrencilere kendi yararına olan aktivitelere yönlendirilmesi için koşullar geliştirmesi gerektiğini göstermektedir (Seçginli, Erdoğan ve Demirezen, 2004; Sağlık Bakanlığı, 2008).

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi: Bu araştırma Zonguldak İl Merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören adölesanların (15-17) internet bağımlılıkları ile uyku bozukluk durumu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla kesitsel olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı: Araştırmanın uygulaması Zonguldak İl merkezinde ortaöğretim kurumlarında 2018 yılı Nisan-Mayıs aylarında yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni/Örneklemi: Araştırma evrenini, Zonguldak İl Merkezinde bulunan resmi liselerde öğrenim gören 15-17 yaş aralığındaki öğrenci (N=7908) oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturmak üzere evren bilindiği durumlarda kullanılan formül ile 374 öğrenci belirlenmiştir. Tabakalandırma yöntemiyle her lise türünden alınacak öğrenci sayısı belirlenmiştir (Fen Lisesi=70, Anadolu Lisesi=140, Meslek Lisesi=164).

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında; literatür doğrultusunda adölesanlara, internet bağımlılığı ve uykululuk durumunu belirlemek amacıyla hazırlanmış olan Anket Formu, Epworth Uykululuk Ölçeği, Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu kullanılacaktır.

Anket Formu, adölesanların cinsiyet, yaş, sınıf vb. bilgilerini içeren 10 sorudan oluşmaktadır.

Epworth Uykululuk Ölçeği, bireylerde gün içi uykululuk düzeyini değerlendirmek için kullanılır. Epworth Uykululuk Ölçeğinde toplamda sekiz soru bulunmaktadır. Bu sorulara 0-3 arasında numaralandırılmış dört tane cevap seçeneği oluşturulmuştur. Bireylerin sorulara vermiş oldukları cevapların toplam puanları hesaplanıp, ölçek için oluşturulmuş beş dereceli skortlama yönergesine göre bir sınıflandırma yapılmıştır (Ağargün, Çilli, Kara, Bilici, Telcioğlu, Semiz ve Başoğlu, 1999).

Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu, bireylerin internet bağımlılığı düzeylerini değerlendirmek için kullanılır. Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunda 12 soru bulunmaktadır. Bu sorulara 1 ile 5 arasında numaralandırılmış 5 tane cevap seçeneği oluşturulmuştur. Bireylerin cevaplarına göre sınıflandırma yapılmıştır (Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan, 2016).

Verilerin Toplanması, okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek öğrencilerin uygun oldukları saatte veriler toplanmıştır. Sınıflara girilerek öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilip anketleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin anketleri doldurduğu süre boyunca sınıfta kalınarak anket ile ilgili soruları cevaplanmıştır. Anketlerin doldurulması ortalama 20 dakika sürmüştür.

Araştırmanın Etik Yönü; Araştırmaya başlamadan önce Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan araştırmaları etik kurulundan ve il milli eğitim müdürlüğünden yazılı izin, araştırmaya katılan öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilip, sözel izinleri alınmıştır. Öğrencilere araştırmaya katılıp katılmama konusundaki kararın tamamen kendilerine ait olduğu, anket formuna isim yazmamaları, bu çalışmadan toplanacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, gizliliğin kesinlikle sağlanacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi; Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken ferkans, yüzde, ortalama, standart sapmaları hesaplanmıştır. Normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov dağılım testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler bakımından iki grubun karşılaştırılmasında parametik test varsayımları sağlanmadığında Mann-Withney U testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler bakımından üç grubun karşılaştırılmasında parametik test varsayımları sağlanmadığında Kuruskal Wallis varyans analizi; Kuruskal Wallis varyans analizinde alt grupların ikişerli karşılaştırılması Bonferroni düzeltmeli Mann-Withney U testi ile yapılmıştır.

BULGULAR**Tablo 1.** Öğrencilerin Bazı Özelliklerinin Dağılımı (n=374)

Özellikler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	196	52.4
Erkek	178	47.6
Okul türü		
Fen Lisesi	70	18.7
Anadolu Lisesi	140	37.4
Meslek Lisesi	164	43.8
Sınıf		
9	193	51.6
10	76	20.3
11	105	28.1
Sınıf Tekrarı		
Evet	43	11.5
Hayır	331	88.5
Boş vakit		
Arkadaş/Aile	131	35.0
İnternet	156	41.7
Ders	45	12.0
Uyku	42	11,2
Toplam	374	100

Öğrencilerin yaş dağılımının

15.80±0.9 (14-18) arasında değiştiği, %52.4 (n=196) kız, %43.8 inin (n=164) meslek lisesi öğrencisi ve %51.6 sının (n=193) 9. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %11.5'i (n=43) sınıf tekrarı yapmış olduğu görülmüştür. Boş vakitlerinin değerlendirmesine bakıldığında %35 (n=131) arkadaş ve aile ile geçirdikleri, %41.7 (n=156) internet ile geçirdikleri, %12 (n=45) ders çalışarak geçirdikleri, %11.2 (n=42) uyuyarak geçirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İnternet Kullanımı İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı (n=374)

Özellikler	Sayı	Yüzde
Evde İnternet Bulunma Durumu		
Evet	327	87.4
Hayır	42	12.6
Sosyal Medya Kullanma Durumu		
Evet	363	97.1
Hayır	11	2.9
Toplam	374	100

Öğrencilerin %87.4'ünün (n=327) evinde internet bulunduğunu, %97.1 'inin (n=363) sosyal medyayı aktif olarak kullandığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yaş, Young İnternet Bağımlılığı ve Epworth Uykululuk durumları arasındaki ilişki

	Young		Epworth	
	p	r	p	r
Yaş	0.84	-0.01	0.54	0.032
Young			0.000	0.36
Epworth	0.000	0.36		

Öğrencilerin yaşı ile ölçek değerleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak Young internet bağımlılığı ve Epworth uykululuk ölçek puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($p=0.000$, $r=0.36$). Öğrencilerin internet bağımlılığı arttıkça uykululuk durumları artmaktadır.

Öğrencilerin internet bağımlılığı ile cinsiyet ($p=0.016$), özelliği açısından anlamlı farklılık olduğu erkeklerin puan ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin internet bağımlılığı ve Epworth uykululuk ölçeği puan ortalamaları ile okul türü, ($p=0.036$; $p=0.030$) özelliği açısından anlamlı farklılık olduğu, Anadolu lisesine giden öğrencilerin her iki ölçek puan ortalamasının da diğer lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin internet bağımlılığı ile en çok vakit geçirdiği aktiviteler ($p=0.000$) ve sosyal medya kullanımları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p=0.001$); boş vakitlerini çoğunlukla internette geçiren ve sosyal medya hesabı bulunan öğrencilerin internet bağımlılığı yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre Young İnternet Bağımlılığı ve Epworth Uykululuk Durumları Arasındaki Farklılığın Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması (n=374)

Özellik	Young İnternet Bağımlılık Ölçeği	Epworth Uykululuk Ölçeği
	Ort±SS Median (Min-Max)	Ort±SS Median (Min-Max)
Lise Türü		
Anadolu	30.36±10.00 28.00 (12.00-60.00)	7.35±4.71 7.00 (0.00-24.00)
Meslek	28.23±9.64 27.00 (12.00-60.00)	6.32±3.84 5.00 (0.00-17.00)
Fen	26.60±7.94 26.00 (13.00-48.00)	7.71±4.38 7.00 (0.00-19.00)
p	0.036	0.030
x²	6.660	7.012
Vakit Geçirme		
Arkadaş/Aile	26.38±7.61 25.00 (12.00-49.00)	6.68±4.26 6.00 (0.00-24.00)
İnternet	32.14±10.03 31.00 (14.00-60.00)	7.16±4.26 6.00 (0.00-24.00)
Ders Çalışma	21.93±6.92 21.00 (12.00-45.00)	6.55±4.54 6.00 (0.00-17.00)
Uyku	30.64±10.07 30.00 (12.00-56.00)	7.57±4.46 7.00 (0.00-20.00)
p	0.000	0.451
x²	52.391	2.635
Sosyal Medya		
Evet	28.99±9.49 30.00 (12.00-60.00)	6.93±4.32 6.00 (0.00-24.00)
Hayır	19.90±8.03 19.00 (12.00-34.00)	8.00±4.12 8.00 (1.00-17.00)
p	0.001	0.287
u	860.000	1621.500
Cinsiyet		
Kız	27.67±9.53 30.00 (12.00-56.00)	7.06±4.20 6.00 (0.00-24.00)
Erkek	29.88±9.50 28.00 (13.00-60.00)	6.86±4.44 6.00 (0.00-24.00)
p	0.016	0.409
u	149.20	165.00

TARTIŞMA

Cinsiyete göre internet bağımlılığı dağılımı anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin internet bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının kızlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmamıza benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda internet bağımlılığı erkeklerde daha fazla bulunmuştur (Mayda, 2015; Yüksel ve Yılmaz, 2016). Erkeklerin internet bağımlılık düzeylerinin kızlardan fazla olmasının nedeninin erkeklerin internet başında daha fazla zaman geçirme imkânı bulmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkeklerin daha müdahalesiz ve özgür bırakılması internet kullanımlarını ve erişimlerini arttırmaktadır. Söz konusu erkekler internet kafelere kız öğrencilerden daha fazla gidebilmektedir (Taşpınar ve Gümüş, 2005; Çavuş ve Gökdaş, 2006).

Öğrencilerin devam ettiği lise türü ile internet bağımlılığı ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın fen lisesindeki öğrencilerin anadolu ve meslek lisesi öğrencilerine göre internet bağımlılığı puan ortalamasının daha düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir ($p=0.001$). Fen lisesi öğrencilerinin daha düşük puan almasının bu tür liselere devam eden öğrencilerin akademik alandaki becerilerinin önemli olduğundan dolayı ders çalışma ve internetle vakit geçirme arasındaki dengeyi daha iyi kurabilmelerine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin internet bağımlılığı ve uykululuk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($p=0.000$, $r=0.36$) bulunmuştur. Öğrencilerin internet bağımlılığı arttıkça uykululuk durumları artmaktadır. Koçoğlu ve Arslan, (2011) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada internet ve oyun amaçlı bilgisayar kullanımının günlük iki saat ve üzeri olmasının öğrencilerin uykululuk durumu için risk faktörü olduğunu ifade etmişlerdir (Koçoğlu ve Arslan, 2011). Öğrencilerde internet bağımlılığı arttıkça uykululuk durumunun artması beklenen bir sonuçtur. İnternet bağımlılığı olan öğrenciler vakitlerinin çoğunu internette geçirmekte ve yatış saatleri oldukça geç saatlere ulaşabilmektedir. Bu durum öğrencinin gündüz uykululuk durumunu artırabilmektedir.

Epworth Uyku Ölçeği ile lise türü değerlendirildiğinde lise türü ile uykululuk arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p=0.03$). Bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinde internet bağımlılığı arttıkça uykululuğun da artmasının bir göstergesidir. Araştırmamızın sonuçlarına göre Fen Lisesi öğrencilerinin ise vakitlerinin çoğunu ders çalışarak geçirmeleri nedeniyle uykululuk ölçeğinden yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin internet bağımlılığı ile en çok vakit geçirdiği aktiviteler ve sosyal medya kullanımları arasında anlamlı farklılık olduğu; boş vakitlerini çoğunlukla internette geçiren ve sosyal medya hesabı bulunan öğrencilerin internet bağımlılığı yüksek bulunmuştur. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin sürdüğü günümüz koşullarında sosyal medya çeşitliliğinin artması, bunların sosyal ihtiyaçlara cevap vermesi internete bağımlılığı artırarak bu anlamlı ilişkiyi desteklemiştir. Günümüz koşullarında her yaş grubu sosyal medya kullanmaktadır. Bu akımdan 15-17 yaş grubu arası adölesanların etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu etkilenmenin arkadaş grupları, aile bireylerinin kullanıyor olması, popülaritesinin yüksek olması, bilgi paylaşımına izin vermesi, ulaşılabilirliğin kolay olması nedenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sosyal medya kullanımı gece geç saatlere kadar devam ettiği için bireylerde uykululuğu etkilemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde adölesanların internet bağımlılıkları ile uykululuk durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin internet bağımlılığı ile cinsiyet, lise türü, sosyal medya kullanımı ve en çok ne ile vakit geçirdiği parametreleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Cinsiyete göre incelendiğinde erkeklerin internet bağımlılığı oranı daha fazla olduğu belirlenmiştir. İnternet bağımlılığını azaltmak amacıyla erkek öğrenciler okullarda farklı sportif ve sosyal aktivitelere yönlendirilebilir.

Lise türüne göre bakıldığında ise Anadolu lisesinde internet bağımlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul yönetimlerinin ve rehberlik servislerinin işbirliği ile yapılacak olan internet bağımlılığını önleme çalışmalarına ağırlık verilmesi aynı zamanda okullardaki bilgisayar derslerinde, temel teorik bilgilerin yanı sıra nitelikli ve amaca yönelik internet kullanım davranışlarının önemini vurgulayan içeriklere yer verilmesi problemlili internet kullanımlarının önlenmesine yardımcı olacaktır.

Uykululuk durumuna göre baktığımızda lise türü, sosyal medya kullanımı ve en çok ne ile vakit geçirdiği parametreleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin gece yatmadan önce kitap okuması veya gün içinde daha çok fiziksel aktivitelerde bulunması internet bağımlılığını azaltıp uyku kalitesini artıracacağı düşünülmektedir.

Sadece öğrencilere ulaşmak değil aynı zamanda aileler ve öğretmenlerden de veri toplanarak derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, adölesanların internet bağımlılıkları ile uykululuk durumu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlerin açısından incelenmesi konusunda araştırmacılara yardımcı olabilecektir. Araştırmamızın sonucunda internet bağımlılığı ve uykululuk durumu arasında paralel bir ilişki bulunduğundan internet bağımlılığının azaltılmasıyla uykululuk durumunun da azalacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ağargün, M. Y., Çilli, A. S., Kara, H., Bilici, M., Telcioğlu, M., Semiz, Ü. B. ve Başoğlu, C. (1999). Epworth Uykululuk Ölçeği'nin geçerliği ve güvenirliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 261-267.
2. Aslan, S., ve Aylaz, R. (2014). Akademisyenlerin internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunların değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 14-19.
3. Balta ÇÖ, Horzum BM.(2008). Web Tabanlı Öğretim Ortamındaki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 41(1): 187-205.
4. Ceyhan E, Ceyhan AA. (2011). Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. Abdullah Kuzu (Ed). *Bilgisayar II içinde* (165-188). Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

5. Çavuş, H. ve Gökdaş, İ. (2006). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 56-78
6. Deniz, L. ve Çalışgan H. (2015) İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık. *Route Educational and Social Science Journal*. Volume 2(4), ss. 399-422.
7. Esen KB. (2009). Çeşitli Değişkenlere Göre Ergenlerde İnternet Bağımlılığının Yordanması. *e- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*; 4(4): 1331-1340.
8. Flisher C. (2010). Getting Plugged In: An Overview Of İnternet Addiction. *Journal of Paediatrics and Child Health*; 46: 557-559.
9. Günüş, S. (2009) İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler İle İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/internet-bagimlilik-olcegi-toad_0.pdf
10. Kayri, M., Tanhan, F. ve Tanrıverdi, S. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde İnternet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(1), 33-59.
11. Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. ve Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
12. Koçoğlu, A. G. D. D. ve Arslan, Ö. G. S. (2011). Lise Öğrencilerinde Gündüz Uykululuk Durumu ve İlişkili Faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 18(1), 050-060.
13. Larwin KH, Larwin DA.(2008). Decreasing Excessive Media Usage While İncrasing Physical Activity: A Single-Subject Research Study. *Behavior Modification*; 32(6): 938-956.
14. Mayda, A. S. (2015). Bir öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerindeki İnternet bağımlılığı ile Beck Depresyon Ölçeği arasındaki ilişki. *Konuralp Tıp Dergisi*, 2015(1), 6-14.
15. Sağlık Bakanlığı (2008). Okul Sağlığı Hizmetleri Genelgesi Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://www.saglik.gov.tr/TR,11125/okul-sagligi-hizmetleri-hakkinda-genelge.html>
16. Seçginli S, Erdoğan S, Demirezen E. (2004). Okul Sağlığı Tarama Programı: Bir Pilot Çalışma. *Sted.*; 13(12): 462.
17. Taşpınar, M. ve Gümüş, Ç. (2005). Ülkemizde internet kafelerin ortam ve kullanıcı profili. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 80-93.
18. Young KS.(1996). Psychology of Computer Use: XI. Addictive Use of The İnternet: A Case That Breaks The Stereotype. *Psychological Reports*; 79: 899-902.
19. Yüksel, M. ve Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3).

23 Ekim 2018

Oturum X

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

Saat	Yer
16:15-17:15	507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Osman Basit, Vedat Bayraktar, Ümit Deniz.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Amaç: Girişimcilik, sorun ve fırsatları fark etme, doğru değerlendirme, risk alma ve yenilikçi yollarla çözümlenme olgularını ifade ederken, sosyallik, girişimcilik prensiplerinin kar maksimizasyonu yerine toplumsal sorunlara odaklanması şeklinde tanımlanabilir. Sosyal girişimci, yaşadığı toplumda ortaya çıkan sosyal aksaklıkları fark ederek o güne kadar akla gelmeyen ya da cesaret edilemeyen bir yaklaşımla sorunların üzerine giden; yaratıcı, ısrarcı, duyarlı, gerçekçi tavırları ile fark yaratan ve toplumun güvenini kazanan kişidir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu çevrenin gelişim ve değişimine etki etmesi olası etkinliklerin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi sosyal girişimcilik rollerindedir. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında farklı sınıflarda öğrenim gören 141 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgiler Formu" ve risk alma, özgüven ve kişisel yaratıcılık olmak üzere 3 boyuttan ve 21 maddeden oluşan "Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği" ile toplanmıştır.

Sonuç: Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik toplam puanlarında istatistiksel olarak fark anlamlı bulunurken ($U=8,738$, $p: ,033$; $p < ,05$), diğer değişkenlerle toplam ve alt boyut puanları arasında fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Sosyal Girişimcilik, Girişimcilik.

GİRİŞ

On sekizinci yüzyıldan itibaren üzerinde tartışılmaya başlanılan "girişimcilik" kavramının, her geçen gün önemi daha da anlaşılmaktadır. Sürekli değişen ve farklı ihtiyaçların (yoksulluk, yiyecek, içecek kıtlığı, yetersiz eğitim olanakları, çocuk işçiler, salgın hastalıklar, suç oranlarındaki artış, kadınlara yönelik

sorunlar, işçi ölümleri, işsizlik vb.) ortaya çıktığı günümüzde toplumların birçok toplumsal ve çevresel problemlerle karşı karşıya kalması girişimciliğin öneminin anlaşılmasına yol açmaktadır. Bu toplumsal ve çevresel problemlerin ortadan kaldırılması ve kalıcı çözümler üretilebilmesi için girişimci bireylere ihtiyaç vardır.

Girişimcilik, toplumların kalkınması ve problemlerinin çözülmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Girişimcilikle ilgili yapılan tanımların tümündeki ortak nokta "başkalarının göremediği fırsatları görmek ve bunları eyleme dökmek" tir.

Toplumların problemlerinin çözülmesinde bireylerin, gönüllü olarak sorumluluk alması ve problemin ortadan kaldırılması için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu sorumluluğu gönüllü olarak alacak sosyal girişimci bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Catherall ve Richardson, 2017; Casson, 2003; Öztürk, 2008). Çünkü kamu bu toplumsal ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmakta ve sosyal girişimcilik yükselen bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal girişimcilik toplumsal ve çevresel sorunların çözümünde sürdürülebilir bir değişim yaratmak ve bu değişimi yaygınlaştırarak uzun vadeli çözümler ortaya koymak amacındadır. Bu nedenle sosyal girişimcilik değişimin ve kalkınmanın önemli bir aracı olarak görülmektedir.

Sosyal girişimci, "yaşadığı toplumda ortaya çıkan sosyal aksaklıkları fark ederek o güne kadar ortaya konulmamış ya da cesaret edilmemiş bir yaklaşımla sorunları ele alan; yaratıcı, ısrarcı, duyarlı, gerçekçi tavırları ile fark yaratan ve toplumun onayını alan kişi" olarak tanımlanmaktadır (Denizalp, 2009). Sosyal girişimcilik kavramı geniş ve kapsayıcı olması nedeniyle bakış açısına göre farklı tanımlar yapılmaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında ortak nokta, var olan kaynaklarla yenilikçi çözümler üretmek, risk almak, sorumluluk duygusuna sahip olmak, sürdürülebilir sosyal değer üretmek vb. dir (Dees, 1998; Ernst, 2012; Peredo ve McLean, 2006; Weerawardena ve Mort, 2006)

Sosyal girişimciliği finansal girişimcilikten ayrı tutmak gerekir. Çünkü sosyal girişimciler kar amacı gütmazler. Sosyal girişimcilikte amaç sosyal sorunların çözümünde topluma sürdürülebilir bir etki yaratmaktır. Yani sosyal değer üretmektir (Konaklı ve Göğüş, 2013; Thompson, 2002; Peredo ve McLean, 2006; Reyhanoğlu ve Akin, 2012; Spear, 2006; Weerawardena ve Mort, 2006; Wiley ve Berry, 2015). Sosyal girişimci olmak için bir statü ya da meslek grubu şartı olmadığı için toplumu oluşturan her birey birer sosyal girişimci olabilir. Her meslek grubundan bireyler sosyal girişimci olarak topluma katkı sunabilir. Toplumlarda doktor, mühendis, din görevlisi, sosyal hizmet uzmanı, eğitimciler vb. sosyal girişimci olabilir (Bornstein ve Davis, 2010).

Başka kişileri etkileme ve onlara yol gösterme konusunda örnek olma potansiyeli olan meslek gruplarının başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin görevi sadece okul ile sınırlı değildir. Öğretmenlik mesleği okul içinde ve dışında sosyal yapılarla (çocuk, ebeveyn, okul personeli vb.) etkili bir ilişki kurmayı gerektiren ve topluma değer katma gibi önemli bir sorumluluğu da olan bir meslektir. Öğretmenlerin, başta çocuklar ve anne babaları olmak üzere toplumun her kesimini etkileme fırsatı bulunmaktadır. Toplumun her kesimine kolayca ulaşabilme potansiyeli olan öğretmenlerin, eğitim ile ilgili sorunların çözümünde, sosyal girişimcilik özelliğinin olması önemlidir. Etkili bir öğretmenden de beklenen sosyal problemlere karşı duyarlı, problemlerin çözümünde karşılık

beklemeden eyleme geçen ve çözüm odaklı yeni projeler üreten sosyal girişimcilik özelliklerine sahip olmasıdır. Sosyal girişimcilik ruhuna sahip öğretmenler, eğitim alanındaki sorunların çözümünde topluma öncü olabilir ve çözüm odaklı projeler üretebilir.

Ayrıca, gelecek nesli yetiştiren öğretmenler, yetiştirdikleri çocukların gelecekte birer sosyal girişimci olabilmelerini sağlayabilir. Özellikle de okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerinin ve kişiliğinin temelini atıldığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü sosyal girişimci öğretmenler yetiştirdikleri çocukları sosyal girişimci olabilmeleri açısından doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmaya başlamadan önce sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından tespit edilerek görülen eksikliklerinin giderilmesi açısından önlemler alınması hem eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünde hem de gelecek nesillerin birer sosyal girişimci olabilmeleri ve bu konuda yapılan araştırmaların da sayısının az olması nedeniyle yararlı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir gruptaki bireylerin bir olay veya olgu hakkında görüşlerini, tutumlarını olduğu gibi ortaya koymak, betimlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Karakaya, 2014; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında çalışmaya katılmaya gönüllü ve farklı sınıflarda öğrenim gören 141 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarısında toplanmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bazı demografik özellikleri Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	11	7.8
	Kadın	130	92.2
Yaş	18 ve altı	26	18.4
	19	25	17.0
	20	51	36.2
	21	19	13.5
	22 ve üstü	20	14.9

Mezun Olunan Türü	Lise	Meslek Lisesi	34	24.1
		Anadolu/Fen Lisesi	47	33.3
		Temel Lise	16	11.4
		And. Öğretmen L.	31	22.0
		İmam Hatip vd.	13	9.2
Sınıf		1	43	30.5
		2	45	31.9
		3	48	34.1
		4	5	3.5
GEFOT Üyeliği		Üye	38	27.0
		Üye Değil	103	73.0
Toplam			141	100.0

Tablo 1’de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bazı demografik özellikleri yer almaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın olduğu (%92.2); 51 öğretmen adayının (%36.2) 20 yaşında olduğu; 47 öğretmen adayının (%33.3) fen ya da anadolu lisesinden mezun olduğu; 1. 2. 3. sınıflarda öğrenim görenlerin sayısının birbirine yakın olduğu; 103 öğretmen adayının (%73.0) Gazi Eğitim Fakültesi Oyun Topluluğuna (GEFOT) üye olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veriler Konaklı ve Göğüş tarafından 2013 yılında geliştirilen “Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği (AÖSGÖ)” ile toplanmıştır. AÖSGÖ risk alma (7 madde), özgüven (8 madde) ve kişisel yaratıcılık (6 madde) olmak üzere toplam 21 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için bakılan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 21 madde için .855 olarak bulunmuştur. Özgüven alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .767; risk alma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .716 ve kişisel yaratıcılık için iç tutarlılık katsayısı .70’tir (Konaklı ve Göğüş, 2013).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde okul öncesi öğretmen adaylarının bazı özellikleri ile sosyal girişimcilik testi toplam puanları normal dağılım göstermediğinden (Tablo 2) değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testi analizi yöntemleri kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığını test eder. Benzer şekilde Kruskal Wallis H-Testi ise iki ve daha fazla örneklemden elde edilen puanların farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2010).

BULGULAR

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet, GEFOT Üyeliği, Sınıf ve Mezun Olunan Lise Değişkenlerine Göre Normallik Testi Sonuçları

	f	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Cinsiyet	141	0.536	.000*
Lise	141	0.284	.000*
Sınıf	141	0.220	.000*
GEFOT	141	0.451	.000*
Toplam	141	0.079	.033*

$p < .05$

Tablo 2'de, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ölçeği toplam puanlarının cinsiyet, GEFOT üyeliği, sınıf ve mezun olunan lise değişkenlerine göre dağılımları incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov Z değerine bağlı p anlamlılık düzeyinin .05 kritik değerinden küçük olmasından dolayı normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Sosyal girişimcilik ölçeği toplam puanlarının normallik varsayımını sağlamaması nanparametrik testlerin kullanılmasını gerektirmektedir. (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007).

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	130	71.38	9279.00	666.00	.706
Erkek	11	66.55	732.00		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sosyal girişimcilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $U = 666.000$, $P < .05$.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği Toplam Puanlarının GEFOT Üyelik Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Üye	38	71.24	2707.00	1948.00	.967
Üye Değil	103	70.91	7304.00		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanların GEFOT üyelik durumuna göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. GEFOT üyelik

durumuna cevap veren toplam 141 öğretmen adayının sosyal girişimcilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $U= 1948.000$, $P<.05$.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği Toplam Puanlarının Devem Ettikleri Sınıfa Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1. sınıf	43	84.12	3	8.73	.033	1-3
2. sınıf	45	67.74				
3. sınıf	48	60.54				
4. sınıf	5	87.90				

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının (1 ve 3. sınıf) sosyal girişimcilik becerileri ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $\chi^2(sd=3, n=141) = 8.73$, $p<.05$. Bu bulgu sınıf değişkeninin sosyal girişimcilik özelliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sosyal girişimcilik becerisine 4. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olunan Liseye Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Meslek Lisesi	34	70.62	4	70.62	.118
Anadolu/Fen Lisesi	47	70.66			
Temel Lise	16	95.09			
Öğretmen Lisesi	31	62.13			
İmam Hatip v.d.	13	64.73			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanların mezun olunan lise değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik becerileri ölçeğinden aldıkları puanların, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $\chi^2(sd=4, n=141) = 7.35$, $p<.05$. Bu bulgu mezun olunan lise değişkeninin sosyal girişimcilik özelliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören öğretmen adaylarının cinsiyet, GEFOT üyeliği, sınıf ve mezun oldukları lise türleri ile sosyal girişimcilik puanları arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının puanlarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Adatepe'de (2018), beden eğitimi öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Pan ve Akay'ın (2015), yaptığı çalışmada da cinsiyete göre girişimcilik puanlarının istatistiksel olarak farklı olmadığı ifade edilmiştir. Ateş (2018), Çermik ve Şahin (2015) ise kadınların sosyal girişimcilik puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi cinsiyet değişkeninin sosyal girişimcilik üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi etkili olmadığını savunan çalışmalar da mevcuttur. Farklı yöndeki bu sonuçlar, öğretmen adaylarının girişimcilik puanları üzerinde cinsiyet değişkeninden çok geçmiş yaşantılarındaki eğitimleri, kültür, aile ve kişilik özelliklerinin daha çok etkili olmuş olabileceğini akla getirmektedir. Güven ortamında yetişen, cinsiyet değişkeninden etkilenmeden desteklenen, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından uzak bir ortamda yetiştirilen ve eğitilen, bireysel olarak da mizaç özellikleri ile girişimciliği desteklenen kız ve erkekler daha girişimci olabilirler

Cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı saptanan araştırmada sınıf değişkeninin sosyal girişimcilik puanları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'de (2014) yaptıkları çalışmada sınıf değişkenine göre girişimcilik puanlarının istatistiksel olarak farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Çermik (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin sosyal girişimcilik düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateş (2018), Pan ve Akay (2015), Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) ise üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine yaptıkları araştırmalarında sınıf değişkeni girişimcilik puanları üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Yavuz ve Yavuz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin girişimcilik eğilimleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Aydın ve Öner'de (2016) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri arasındaki girişimcilik puanları ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi sınıf değişkeninin sosyal girişimcilik puanlarında etkili olabileceği ya da etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu farklılık, üniversitelerde verilen eğitim farklılıklarından kaynaklanabileceği gibi, çalışma gruplarının küçük olması nedeni ile sonuçların güvenilirliğinin düşük olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarının farklı sınıflarda farklılık yaratmaması, üniversite dışındaki ve öncesindeki yaşantılarının etkisinde olduklarını ve üniversite eğitimi ile girişimcilik özelliklerinde farklılık yaratamadıklarını da düşündürülebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç mezun olunan lise türüne göre sosyal girişimcilik puanları ortalamalarında farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığıdır. Pan ve Akay (2015) da yaptıkları

çalışmalarında mezun olunan lise türünün eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik puan ortalamaları üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Girişimcilik özellikle iktisadi alanda ön plana çıkan, ülkenin ve toplumun ilerlemesinde önemli etkiye sahiptir. Günümüz koşullarında gelişmiş kabul edilen çoğu ülke, girişimciliğin gelişmesi ve daha etkili olabilmesi için uğraşmaktadırlar. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında girişimcilik ile ilgili konuların işlendiği bir ders bulunmamaktadır. Ülkenin ve toplumun gelecek nesillerle şekilleneceği ve gelecek nesilleri de öğretmenlerin yetiştireceği düşünüldüğü zaman, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerine sahip olması istenilen bir özelliktir. Girişimcilik öğrenilebilir bir disiplindir. Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri cinsiyet, mezun olunan lise türü ve GEFOT üyeliği değişkenlerinden etkilenmezken sınıf değişkeninden etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenliği programına ve hatta eğitim fakültelerinin tüm programlarına girişimcilik prensiplerinin eğitim öğretim ile ilgili problemlerinin çözümünde kullanımı açısından bu derse yer verilmesi, yenilikçi ve yaratıcı öğretmen girişimcilerin yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerini artırmak için; öğretmen adaylarının katılabileceği sosyal girişimcilik ile ilgili seminerler, kanferanslar ve çalıştaylar düzenlenebilir, eğitim ile ilgili sivil toplum kuruluşlarından girişimciliği özendirerek çalışmalara katkıda bulunması için destek alınabilir, bölgede bulunan ve girişimciliğiyle tanınmış çeşitli iş kollarında çalışan eğitilmiş kişiler fakülteye hatta derslere davet edilerek gençlere olumlu örnek olma konusunda katkı sağlayabilir. Bunların yanı sıra alan yazındaki çalışmaların sayısının artırılması için farklı örneklerle çalışılması, sosyal girişimcilik konusu hakkında insanların dikkatlerini çekecek etkinliklerin yapılması ve sosyal girişimcilik konusunun okul öncesinden lisansüstü eğitim seviyesine kadar her kademedede yer almasının sağlanması için gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Adatepe, S. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu'nda okuyan öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
2. Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
3. Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi.
4. Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
5. Bornstein, D. & Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship, what everyone needs to know*. New York: Oxford University Press, Inc.

6. Çermik, F. ve Şahin, İ. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 1(2), 76-88.
7. Dees, J. G. (1998). *The Meaning of "Social Entrepreneurship"*. The Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
8. Denizalp, H. (2009). *Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik*. Ankara: Fersa Matbaacılık Ltd. Şti.
9. Ernst, K. (2012). *Social entrepreneurs and their personality. Social entrepreneurship and social business*, 51-64. Springer International Publishing.
10. Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yönetimleri. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yönetimleri* içinde (S. 55-84). Ankara. Anı Yayıncılık.
11. Kılıç, R., Keklik, Y., Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: bandırma iibf işletme bölümü örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 423-435
12. Köklü, N. , Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem.
13. Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 373-391.
14. Mirabella, R. M. & Eikenberry, E.M. (2017) The Missing "Social" in Social Enterprise Education in the United States, *Journal of Public Affairs Education*, 23:2, 729-748, DOI: 10.1080/15236803.2017.12002281
15. Öztürk, İ. (2008). İGİAD 2008 Girişimcilik Raporu, İstanbul: İgiad.
16. Pan, V.L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0637, 10(2), 125-138.
17. Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 56-65.
18. Spear, R. (2006) 'Social entrepreneurship: a different model?', *International Journal of Social Economics*, Vol. 33, Nos. 5-6, pp.399-410.
19. Thompson, J.L. (2002) 'The world of the social entrepreneur', *The International Journal of Public Sector Management*, Vol. 15, No. 5, pp.412-431.
20. Weerawardena, J., & Mort, G. S. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, 21-35.
21. Wiley, K. K., & Berry, F. S. (2015). Teaching social entrepreneurship in public affairs programs: A review of social entrepreneurship courses in the top 30 U.S. public administration and affairs programs. *Journal of Public Affairs Education*, 21(3), 381-400.

22. Yavuz Konokman, G. and Yanpar Yelken, T.(2014). Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 648-665.

23 Ekim 2018

Oturum XII

Oturum Başkanı: Dr. Öğ. Üyesi Handan Doğan

Saat	Yer
16:15-17:45	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIM ÇALIŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Adem ARSLAN¹, Osman ŞALCI², Uğur SARUHAN³

1 Gümüşhane Üniversitesi SHMYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Gümüşhane,

2 Bartın Üniversitesi SHMYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Bartın,

3 Gümüşhane Üniversitesi SHMYO Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü/Gümüşhane

ÖZET

Eğitim sisteminin temeli olan ve bireyin gelişimi için oldukça önemli olan okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin en önemli basamağıdır. Okul öncesi eğitimin etkili ve verimli olması için aile katılımı ile bütünleşmek önem taşımaktadır. Aile katılımını öğrenme sürecinde hızlandırıcı öğelerin başında öğretmen yaklaşımı yer almaktadır. Öğretmenin doğru bir yaklaşımla ihtiyaç alanlarını belirlemesi, farklı etkinlikler planlaması ve ebeveynlerle ilişkide olumlu yaklaşım takınması aile katılımını sağlamada etkili olmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini belirleme düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır, Araştırmanın çalışma grubunu Bartın il merkezinde görev yapan 32 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile "Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde Kruskal Wallis, ManWhitney U testi ve yüzde, frekans analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler aile katılım çalışmalarına okul yönetiminin bakış açısının olumlu olduğunun, öğretmenlerin kendilerini başarılı gördüğü ve aile katılım çalışmalarının çok zaman almadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler aile katılım çalışmaları için bilgilerinin yeterli olduğunu, çalışmalara yeterli zaman ayırdıklarını ve ailelerinde sınıf içi aile katılım çalışmalarında istekli olduklarını belirtmişlerdir. Aile katılım stratejilerini belirleme puan ortalamasının 66,88 (+- 12,77) olduğu görülmüştür. Ölçek toplam puanı ile yaş ($\chi^2_{(3)} = 2,98$, $p > 0.05$) ve mesleki kıdem ($\chi^2_{(2)} = 2,45$, $p > 0.05$) değişkenleri Kruskal Wallis testi ile incelenmiş olup anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca ölçek toplam puanı ile çalışmaların zaman alma puanı ($U = 86,5$, $p > 0.05$), öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına zaman ayırma puanı ($U = 84$, $p > 0.05$), çalışmalara istekli olup olmadığı ($U = 53,8$, $p > 0.05$) değişkenleri Man Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' FAMILY PARTICIPATION LEVELS

Aim

The aim of this research, preschool teachers to determine the level of family participation strategies.

Method

Descriptive scanning model was used in the study. The study group of the study constitutes 32 preschool teachers working in the center of Bartın. An easily accessible sampling method was used for the study group. "Personal Information Form" prepared by the researchers and "Family Participation Strategies Scale (ACSIS)" were used as the data collection tool in the research. Data of the study were analyzed by SPSS packet program. Kruskal Wallis, Mann Whitney U test and percent, frequency analysis were used in the analysis of the data of the study. The research analysed data from SPSS package program.

Findings

It was seen that the average score of determining family participation strategies was 66.88 (\pm 12.77). The Kruskal Wallis test was used to examine the variables of age (χ^2 (3) = 2.98, $p > 0.05$) and vocational seniority (χ^2 (2) = 2.45, $p > 0.05$). In addition, there was a significant correlation between the total score of the scale and the time taken points of the studies ($U = 86.5$, $p > 0.05$), teachers' time allocation to family participation studies ($U = 84$, $p > 0.05$) > 0.05) were compared with Man Whitney U test and no significant difference was found.

Conclusion

Teachers have found that the school management's point of view on family participation studies is positive, that teachers see themselves as successful and that family participation studies do not take much time. In addition, teachers have indicated that their knowledge is adequate, that they have enough time to work, and that they are willing to participate in classroom family involvement activities in their families.

Keywords : Preschool period, family participation, pre-school teacher

GİRİŞ

Eğitim sisteminin temeli olan ve bireyin gelişiminde çok önemli olan okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin en önemli basamağıdır (Yılmaz Bolat, 2017: 31). Okul öncesi eğitim kurumu hiçbir zaman ailenin yerini alamaz ya da onun etkisini azaltmaz. Bu kurumlar ailenin evde başlattığı eğitimi desteklemek, zenginleştirmek ve aile eğitimindeki yetersizlikleri gidermek açısından önemlidir. Bunun için yapılması gereken okul ve aile arasındaki köprüyü kurarak, çocuğun bu eğitimden daha iyi yararlanmasını sağlamaktır (Oktay, 2002).

Çocuğun eğitiminde ilk elden sorumlu olan aileyi, okul öncesi eğitim programının bir parçası haline getirmek, çocukların gelişimi açısından önemli bir konudur (Argon ve Akkaya, 2008:414). Aile katılımı, anne babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, anne baba ile uzmanlar arasında bilgi alışverişi, uygun anne baba çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve anne babaya

yardımcı olmak gibi değişik şekillerde tanımlanmıştır (Kandır ve Ersoy, 2003). Aile katılımının amacı anne babaları anne babalık ile ilgili bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir (Eryorulmaz, 1993: 91).

Okul aile işbirliğinin yapılması anne babalara okulda yapılanlar hakkında, öğretmenlere okulda yapılanlar hakkında bilgi verip, birbirlerini tanıma fırsatı sunmaktadır. Öğretmen ve anne babalar amaç ve beklentilere ulaşmak için birlikte hareket etmenin gerekliliğine inanmaktadır (Aral, Can Yaşar, Kandır, 2002:170). Öğrenme sürecinde aile katılımının etkili olmasında en önemli ögenin öğretmen yaklaşımı olduğu bilinmektedir. Öğretmenin açık, tutarlı ve kararlı bir yaklaşımla çocuğun ihtiyaçlarını belirlemesi, etkinlikler planlaması ve olumlu yaklaşımı velilerin katılımını sağlamada etkili olabilmektedir (Cömert ve Erdem, 2016:5).

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini belirleme düzeylerini incelemektir.

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamın özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012:22).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın il merkezinde görev yapan 32 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Keleş ve Sığırtmaç (2016) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" kullanılmıştır.. Veri toplama araçları; "Her zaman (5), "Sık sık (4), "Ara sıra (3), "Nadiren (4), "Hiçbir zaman (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 30 madde bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada okullar belirlendikten sonra Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü "Araştırma İzin Onayı" ile birlikte okullara gidilerek okul öncesi öğretmenlerine Kişisel Bilgi Formu ve Aile Katılım Stratejilerinin Belirleme Formu uygulanarak elden toplanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde Kruskal Wallis, ManWhitney U testi ve yüzde, frekans analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR**Tablo 1.**Tanımlayıcı Özellikler

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde
1- Cinsiyet	Kadın	32	100
	Toplam	32	100
2- Yaş	20-25 yaş	0	0
	25-30 yaş	2	6,3
	30-35 yaş	12	37,5
	35 ve üzeri yaş	18	56,3
	Toplam	32	100
3- Mesleki kıdem yılı	1-3 yıl	1	3,1
	3-5 yıl	2	6,3
	5-10 yıl	11	34,4
	10 yıl ve üzeri	18	56,3
	Toplam	32	100
4- Aile katılım çalışmalarına okul yönetiminin bakış açısı	Olumlu	32	100
	Olumsuz	0	0
	Toplam	32	100
5- Aile katılım çalışmalarında kendini başarılı görme durumu	Başarılı	31	96,9
	Başarısız	1	3,1
	Toplam	32	100
6- Aile katılım etkinlikleri çok zaman alma durumu	Evet	8	25
	Hayır	24	75
	Toplam	32	100
7- Aile katılım programını nasıl yürüteceğim konusunda yeterli bilgiye sahip olma	Evet	30	93,8
	Hayır	2	6,3
	Toplam	32	100
8- Eğitim etkinliklerinin yoğunluğundan aile katılımına yeterli vakit ayırma	Evet	8	25
	Hayır	24	75
	Toplam	32	100
9- Aileler aile katılım çalışmalarında istekli olma durumu	Evet	5	15,6
	Hayır	27	84,4
	Toplam	32	100

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanları

Ölçek	N	\bar{X}	S
AKSBÖ	32	66,88	12,77

Tablo 2 incelendiğinde Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeğinden (\bar{X} =66,88) orta düzeyde puan aldıkları gözlenmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Yaş	25-30	2	11	2	2,45	,294
	30-35	12	14,13			
	35 ve üzeri	18	18,69			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ almış oldukları puanları yaş değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 25-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 11, 30-35 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 14,13; 35 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 18,69'dur. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. [χ^2 (2)= 2,45, p=,294, p>0.05].

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Mesleki kıdem	1-3 yıl	1	8,5	3	2,98	,394
	3-5 yıl	2	11			
	5-10 yıl	11	14,5			
	10 yıl ve üzeri	18	18,78			

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ almış oldukları puanları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre mesleki deneyimi 1-3 yıl grubunda bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 8,5; 3-5 yıl grubunda

bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 11; 5-10 yıl grubunda bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 14,5; 10 yıl ve üzeri grubunda bulunan öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 18,78 'dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(3)} = 2,98$, $p = ,394$, $p > 0,05$].

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Aile Katılım Çalışmalarında Kendini Başarılı Görme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başarılı görenler	31	16,47	510,5	14,5	,914
Başarılı görmeyenler	1	17,5	17,5		

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ puanları ile aile katılım çalışmalarında kendini başarılı görüp görmeme durumuna bağlı olarak Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aile katılım çalışmalarında kendini başarılı gören öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 16,47; başarılı görmeyen öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 17,5'tir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($U = 14,5$; $p = ,914$; $p > 0,05$).

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Aile Katılım Etkinlikleri Çok Zaman Alıp Almadığı Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çok zaman alıyor	8	15,31	122,5	86,5	,679
Çok zaman almıyor	24	16,9	405,5		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ puanları ile aile katılım etkinliklerinin çok zaman alıp almadığı durumuna bağlı olarak Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aile katılım çalışmalarının çok zaman aldığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 15,31; çok zaman almadığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 16,9'tir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($U = 86,5$; $p = ,679$; $p > 0,05$).

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Aile Katılım Programının Nasıl Yürütüleceği Konusunda Yeterli Bilgiye Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yeterli bilgiye sahip	30	15,83	475	10	,119
Yeterli bilgiye sahip değil	2	26,5	53		

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ puanları ile aile katılım programının nasıl yürütüleceği konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmama durumuna bağlı olarak Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aile katılım programını yürütmek için yeterli bilgiye

sahip olduğunu belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 15,83; yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 26,5'tir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($U=10$; $p=,119$; $p>0,05$).

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Eğitim Etkinliklerinin Yoğunluğundan Aile Katılımına Yeterli Vakit Ayırıp Ayırmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yeterli vakit ayırıyorum	24	16	384	84	,601
Yeterli vakit ayıramıyorum	8	18	144		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ puanları ile eğitim etkinliklerinin yoğunluğundan aile katılımına yeterli vakit ayırıp ayırmama durumuna bağlı olarak Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aile katılım etkinliklerine yeterli vakit ayırdığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 16; yeterli vakit ayıramadığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 18'dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($U=84$; $p=,601$; $p>0,05$).

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin AKSBÖ Puanlarının Ailelerin Aile Katılım Çalışmalarında İstekli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İstekli	27	17,04	460	53	,451
İstekli değil	5	13,6	68		

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin AKSBÖ puanları ile ailelerin aile katılım çalışmalarında istekli olup olmama durumuna bağlı olarak Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aile katılım çalışmalarına ailelerin istekli olarak katıldığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 17,04; istekli olarak katılmadığını belirten öğretmenlerin AKSBÖ puanları sıra ortalaması 13,6'dır. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($U=53$; $p=,451$; $p>0,05$).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmenler aile katılım çalışmalarına okul yönetiminin bakış açısının olumlu olduğunun, öğretmenlerin kendilerini başarılı gördüğü ve aile katılım çalışmalarının çok zaman almadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler aile katılım çalışmaları için bilgilerinin yeterli olduğunu, çalışmalara yeterli zaman ayırdıklarını ve ailelerinde sınıf içi aile katılım çalışmalarında istekli olduklarını belirtmişlerdir. Aile katılım stratejilerini belirleme puan ortalamasının 66,88 (+- 12,77) olduğu görülmüştür. Ölçek toplam puanı ile yaş ($\chi^2_{(3)} = 2,98$, $p>0,05$) ve mesleki kıdem ($\chi^2_{(2)} = 2,45$, $p>0,05$) değişkenleri Kruskal Wallis testi ile incelenmiş olup anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca ölçek toplam

puanı ile çalışmaların zaman alma puanı ($U=86,5, p>0.05$), öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına zaman ayırma puanı ($U=84, p>0.05$), çalışmalara istekli olup olmadığı ($U=53,8, p>0.05$) değişkenleri Man Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

KAYNAKÇA

1. ARAL, N., KANDIR, A.ve YAŞAR, M.C.(2002), *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. Geliştirilmiş 2.Baskı*, İstanbul: Yapa Yayınları.
2. ARGON, T. VE AKKAYA, M.(2008), Ebeveynlerin Oklu Öncesi Eğitime ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
3. BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.,KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN,Ö., KARADENİZ, Ş. Ve DEMİREL, F.(2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*,Ankara:Pegema Yayıncılık.
4. CÖMERT, D. ve ERDEM, E. (2016), *Erken Çocukluk Döneminde Aile Eğitimi*,Ankara:Eğiten Kitap.
5. ERYORULMAZ, A. (1993), Kurumsal Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Rolü, 9.YA PA Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri, İstanbul:Eren Ofset
6. KANDIR, A. ve ERSOY, Ö.(2003), *Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılım Çalışmaları*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
7. YILMAZ BOLAT, E. (2017), *Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Aile Katılımı*, Ankara: Eğiten Kitap

23 Ekim 2018

Oturum XII

Oturum Başkanı: Dr. Öğ. Üyesi Handan Doğan

Saat	Yer
16:15-17:45	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN YAŞADIĞI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Osman ŞALCI¹, Adem ARSLAN², Seher TATLİŞME, Kübra KARAKAYA

¹Öğr. Görevlisi Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı

²Öğr. Görevlisi Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,
Çocuk Gelişimi Programı

ÖZET

Otizmlı çocuğu olan ailelerin çocuklarının davranış özellikleri hakkında bilgilerinin belirlenmesi ve çocuklarının davranış biçimlerine bağlı olarak ebeveynlerin yaşadığı zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ebeveynlerin otizmde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim araştırma deseni uygulanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alacak ailelerin seçiminde, çocukların devlet veya üniversite hastanelerinden birinden otizm tanısı almış olmaları, ebeveynlerin çocukların bakımından birinci dereceden sorumlu kişiler olup birlikte yaşamaları ve araştırmaya ailelerin gönüllü katılmaları olarak kriterler belirlenmiştir. Çalışma grubunu otizmlı çocuk sahibi olan 20 ebeveyn oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında aileler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada, görüşmelerden elde edilen kayıtların içerikleri not edilerek belirli temalar altında toplanmış ve tablolaştırılmıştır. Aileler çocuklarının tanı koyulmadan önceki sürecinde otizm hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve çocuklarının davranışlarında akranlarına göre farklı davranışlar gözlemlediklerini ifade etmektedir. Tanılama ile birlikte kabullenme durumuna ilişkin ailelerin üzüntü, kaygı, depresyon, hırçınlık, isyan, şok, ağlama gibi çeşitli duygular yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çocuklarının olumsuz davranışlarını söndürme, kendini ifade edememe, göz kontağı kuramama gibi durumlarda ailelerin gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesi adına destek oldukları görülmektedir. Araştırmada ailelerin otizm hakkında bilgi sahibi olmadıklarını söylerken çocuklarının otizmlı olduğunu öğrendiklerinde bu konuda kendilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Çocukların etkin bir gelişim süreci yaşaması adına aileler eğitim, sağlık ve birçok yönden çocuklarını desteklemektedirler. Ailelerin otizm konusunda derneklerden, rehabilitasyon merkezlerinden, eğitim seminerlerinden, öğretmenlerden, doktorlardan ve çeşitli yayınlardan destek alıp bilgi sahip oldukları görülmektedir. Otizmlı çocukların davranış bozuklukları, aşırı beslenme, sosyal

kurallara uyum gibi durumları aileleri zorlayan yönler arasındadır. Aileler otizimli çocuklara karşı sabırlı olmayı, çocuklarını tanımalarını ve onları sevmelerini, kesinlikle eğitim almalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Aile görüşleri, Otizm sorunları

INVESTIGATIONS ON THE PROBLEMS OF THE OLDER CHILDREN

ABSTRACT

It is aimed to determine the knowledge about the behavioral characteristics of the children with autistic children and to examine their views on the difficulties parents have in relation to their behavior. In order to obtain in-depth information about the opinions of parents about the difficulties experienced in autism in the research, case study research design was applied to qualitative research methods. Criteria sampling method was used for purpose group sampling methods in the study group. The study group comprises 20 parents with autistic children. Semi-structured interviews with families were conducted during the gathering of the data. Descriptive analysis technique was used in analyzing the data. In this study, the contents of the records obtained from the interviews were noted and tabulated under specific themes. Families express that their children do not have enough information about autism in the pre-diagnosis period and that their children behave differently according to their peers in their behaviors. Families with acceptance have been found to experience a variety of emotions such as sadness, anxiety, depression, irritability, rebellion, shock, and crying. It seems that in situations such as extinguishing negative behaviors of children, failing to express oneself, and failing to establish eye contact, it seems that their families' advances support for positive progress. When researchers say that their families do not have knowledge about autism, it is understood that they have developed themselves when they learn that their children are autistic. It is seen that parents are supported and informed about autism by associations, rehabilitation centers, training seminars, teachers, doctors and various publications. Behavioral disorders of autistic children, over nutrition, adaptation to social rules are among the factors that push families. Families are encouraged to be patient with autistic children, to learn about their children and to love them, and to receive training.

Keywords: Autism, Family views, Autism problems.

GİRİŞ

Aile kurduktan sonra çocuk sahibi olmayı istemek aile içerisinde önemli kararlardan birisidir. Her anne baba çocuklarının sağlıklı bir birey olmasını ister. Ancak engeli olan bir çocuğu olduğunda aile bireylerinde hayal kırıklığı, kaygı, depresyon, suçluluk gibi olumsuz etkiler görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklardan birisi de otizimli çocuklardır. Otizm, 1943 senesinde Leo Kanner tarafından, aynılıkta ısrar ederek karakterize bir bozukluk ve sosyal ilişkilerin gelişiminde gerilik olarak ilk kez tanımlanmıştır. Tanımlamalar incelendiğinde otizm ile ilgili, iletişim, sosyalleşme ve davranış alanları ortak nokta olarak görülmektedir (Akoğlu, 2015).

Otizme kesin olarak neyin sebep olduğu bilinmemektedir. Otistik bozukluk birçok nedenden dolayı çikabilmektedir. Çocuklarda doğuştan olabileceği gibi, üç yaşına kadar dönemde içinde de otizm spektrum bozukluğu oluşabilmektedir (Kırcaali, 2003).

Otizimli bireyler sosyal ilişki kurmakta güçlük çekerler. Duyguları anlamakta ve ifade etmekte zorluk çekerler. İletişime cevap vermezler. Kucaklamaya, göz kontağı kurmaya karşı tepkisizdirler (Fazlıoğlu, Yurdakul, 2007). Otizimli çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarına nasıl davranacakları ve aile içerisinde çocukların uyumlu bir şekilde nasıl yaşam sürdürecekleri konusunda endişeleri bulunmaktadır (Darıca, 2000). Bu nedenle otizimli çocuğu olan aileler çocuklarının olumlu gelişimlerine yardımcı olabilmeleri açısından önemli bir desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin her yönüyle ihtiyaçlarının karşılanması açısından desteğe ihtiyacı görülmekte, bu ihtiyaçların tam manası ile karşılanması adına eğitim, sağlık, ulaşım gibi birçok alanda çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmada ebeveynlerin otizm hakkında bilgilerine, çocuklarının davranış kazandırmada neler yaptıklarına ve yaşanan zorluklara, otizimli çocukların eğitimlerinde nasıl destek olduklarına ve diğer otizimli ailelere bakış açılarını geliştirme açısından tavsiyelerine ilişkin görüşlerine yönelik derin bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Otizimli çocuğu olan ailelerin çocuklarının davranış özellikleri hakkında bilgilerinin belirlenmesi ve çocuklarının davranış biçimlerine bağlı olarak ebeveynlerin yaşadığı zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada ebeveynlerin otizmde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim araştırma deseni uygulanmıştır. Olgubilim nitel araştırma deseninin amacı, bireylerin bir olguya, duruma ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2008). Böylelikle otizimli çocuğa sahip ailelerin düşünceleri, duyguları ve deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi alınması düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren, pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olduğu belirtilen bir çalışma grubu oluşturulmuştur (Yıldırım, Şimşek, 2008). Çalışma grubunda yer alacak ailelerin seçiminde;

*Çocukların devlet veya üniversite hastanelerinden birinden otizm tanısı almış olmaları,

*Ebeveynlerin çocukların bakımından birinci dereceden sorumlu kişiler olmaları,

*Birlikte yaşamaları,

*Araştırmaya ailelerin gönüllü katılmaları olarak kriterler belirlenmiştir. Çalışma grubunu otizimli çocuk sahibi olan 40 ebeveyn (anne) oluşturmaktadır. Katılımcılardan, ailelerin demografik bilgileri Tablo1'de; çocuk katılımcıların demografik bilgileri ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1 Ebeveynlerin demografik bilgileri

Ebeveyn durumu	demografik	f
Çocuk sayısı	1-2	31
	3-5	9
Anne yaşı	20-25	2
	26-30	7
	31-35	14
	36-40	7
	41-45	6
	46-50	4
Baba yaşı	20-25	Yok
	26-30	2
	31-35	9
	36-40	13
	41-45	7
	46-50	9
Anne öğrenim düzeyi	İlköğretim	11
	Ortaokul	6
	Lise	12
	Ön lisans	3
	Lisans	8
Baba öğrenim düzeyi	İlköğretim	9
	Ortaokul	4
	Lise	11
	Ön lisans	6
	Lisans	10
Anne mesleği	Ev hanımı	28
	Öğretmen	5
	Çiftçi	1
	İşçi	5
	Hemşire	1
Baba mesleği	Öğretmen	3
	Mühendis	2
	Emekli	1

	Esnaf	6
	Memur	4
	Asker	1
	İşçi	18
	Serbest	4
	Çiftçi	1
Aile yapısı	Çekirdek aile	38
	Geniş aile	2

Tablo 2 Çocuğun Demografik bilgileri

Çocuğun demografik bilgileri		f
Yaş	1-3	4
	4-6	14
	7-9	11
	10-12	2
	12-14	4
	15-18	5
Cinsiyet	Erkek	32
	Kız	8
Tanı koyulma yaşı	1	11
	2	16
	3	10
	4	2
	5	Yok
	6	1
Özel eğitimden yararlanma süresi	1-3 yıl	17
	4-6 yıl	13
	7-9 yıl	4
	10-12 yıl	2
	13-16 yıl	4

Özel eğitim ortamı	Özel rehabilitasyon merkezi	39
	Birebir eğitim (özel öğretmen)	1
Özel eğitim alma durumu	Evet	40
	Hayır	Yok

Görüşmelerden elde edilen bilgiler temalar altında toplanarak yorumlanmıştır. Tema 1 "Otizm Tanılama öncesi", Tema 2 "Otizm Tanılama sonrası" olarak ele alınmıştır.

Tema 1: Otizm Tanılama Öncesi

Bu tema başlığı altında, ailelerin otizm hakkında bilgilerine ve tanılama öncesi zamanda çocuklarında gözlemedikleri davranışlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ailelerin tanı koyulmadan önce otizm hakkında bilgilerine ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Ebeveynlerin tanı koyulmadan önce otizm hakkında bilgilerine ilişkin görüşleri

Otizm hakkındaki bilgileri	f	Örnek görüşler
Bilgim var	6	"Hiçbir bilgim yoktu. Adını bile hiç duymamıştım." (A16)
Bilgim yok	34	"İnsan başına gelmeden bilemiyor maalesef. Otizm hakkında hiçbir fikrim yoktu." (A24) "Diğer engel grupları kadar bilgiye sahip değildim." (A11) "Kendim okul öncesi öğretmeni olduğum için böyle dersler almıştım, bilgi sahibiydim." (A32) "Ben bilgiliydim çünkü yeğenimde otizm tanısı almıştı." (A2)

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunun otizm hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Bilgi sahibi olan ebeveynler ise lisans eğitimi süresince veya yakın çevresinde bunu yaşayan kişilerden bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4'de, ebeveynlerin tanı koyulmadan önce çocuklarında gözlemedikleri davranışlara ilişkin bilgilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 4 Ebeveynlerin tanı koyulmadan önce çocuklarında gözlemedikleri davranışlara ilişkin görüşleri

Çocuklarda gördükleri davranışlar	f	Örnek ifadeler
Kendi etrafında döner	6	"Takıntıları çoktu, dönen cisimlere saatlerce bakardı." (A3)
Sallanmak	3	
Her şeye ağlamak (kriz)	5	

İsmine tepkisizdi	13	"Göz teması yoktu. Beni duymuyor gibi davranıyordu. Bu iki belirti beni araştırmaya sürükledi." (A7)
Kollarını sürekli çırpma	1	
Takıntılı olmak	4	"İsmine tepki vermezdi. Seslendiğimiz zaman bakmazdı ve konuşmazdı." (A39)
Nesneleri döndürmek ve saatlerce bakmak	10 27	
Göz teması kurmamak	1	"Göz teması yoktu, kendi etrafında dönme ve sallanmaları oldukça fazlaydı. Çamaşır makinesini saatlerce izleyebilirdi." (A11)
Aşırı hareketli	3	
Televizyona bağımlı olmak	6	"Çok televizyon izlerdi. Tepki vermez, göz teması kurmazdı. Konuşmasında gerilik vardı." (A18)
Kimse yokmuş gibi davranmak	9	
Konuşmamak	5	6
Gelişimde gerilik (geç yürüme, geç konuşma gibi)	5	
Tek başına oynama (yaşıtlarını istememe)	2	2
Sinirli olması	2	
Oyuncakları amaca uygun oynamamak		
Uyku bozukluğu		

Tablo 4 incelendiğinde tanı koyulmadan önce ebeveynlerin çocuklarında gözlemedikleri davranışlar arasında "göz teması kurmamak, ismine tepki vermemek, nesneleri döndürmek ve dönen cisimleri sürekli izlemek, konuşmayı iletişime geçmemek" dikkati çekmektedir.

Tema 2: Otizm Tanılama sonrası

Bu tema başlığı altında, ailelerin çocuklarına otizm tanısı koyulduktan sonra yaşadığı duygusal durumlar, ailelerin otizm hakkında bilgi edindiği kaynakların neler olduğu, çocuklarının sergiledikleri olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri, çocukların ifade etme şekilleri ve ailelerin nasıl yardımcı olduğu, ailelerin çocuklarına göz teması kurma ile ilgili yaptıkları, çocuklarının aldıkları eğitim konusunda yeterli bilgi sahip olma durumları ve diğer otizmlili çocuk sahibi ailelere olan tavsiyelerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 5'te ebeveynlerin çocuklarına tanı koyulduktan sonra yaşadıkları durum ve duygularına ilişkin bilgilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5 Ebeveynlerin çocuklarına tanı koyulduktan sonra yaşadıkları durum ve duygularına ilişkin görüşleri

Yaşanılan durum ve duygu	f	Örnek ifadeler
Ayrılma kararı alınması	1	"Kabullenme zor oldu ancak benim kabullenme sürecim daha kolay oldu. Babası daha zor kabullendi, isyan etti, çok ağladı." (A37)
Aile düzeninin bozulması	3	
Sürekli ağlama ve üzüntü yaşama	26	
Depresyon	5	"Çok üzüldüm. İlk başta geçici bir şeydir belki geçer ama öyle olmadığını anladığımda şoka uğradım. Kendi kendime bende mi hata var acaba diye düşündüm o anlarım inanılmaz anlatılmaz. Sanki beynimde, depremler oluyordu ve ben onu durduramıyordum." (A33)
Kabullenmeme	12	
Kendini suçlama	7	
Konu ile araştırma yapmak	8	
Şok olma durumu	3	
Bilinmezlik	1	"Çok üzüldüm. Neden benim oğlum?, Neden biz? diye çok sorduk. Raporları herkesten sakladım. Daha sonra insanları boş verip evladımı olduğu gibi kabullendim." (A21)
İsyan	2	

Tablo 5 incelendiğinde çocuklarına tanı koyulmasının ebeveynler için zor bir durum olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin bu süreçte ağlama krizleri yaşadıklarını ve bu durum karşısında çok üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Bu süreçte bir diğer önemli nokta ise ebeveynlerin çocuklarının otizmlilik olduklarını kabul etmemesi ve kendilerini suçlamasıdır. Ebeveynler kabullenme sürecini ve duygusal problemleri çözdükten hemen sonra çocuklarının gelişimlerine yönelik eğitim almaları için gerekli araştırmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara otizm konusunda edindiği bilgilerin kaynakların ve hizmetlerin neler olabileceği sorulmuş ve Tablo 6'te görüşlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 6 Ebeveynlerin otizm konusunda edindiği bilgilerin kaynakları ve hizmetleri hakkında görüşleri

Bilgi kaynakları ve hizmetler	f	Örnek ifadeler
Kitap	17	"Otizm konulu kitaplar okudum. Otizm konulu filmler izledim. Üniversitede zaten bilgi almıştım ve aileler ile iletişime geçtim." (A9)
İnternet	26	
Otizmlilik çocuğu olan aile	6	
Çocuk psikiyatrisi	9	"Oğlumun öğretmenleri ile oldukça iyi bir iletişimimiz var. Seminerlere katılıyorum. İnternet ve kitaplar zaten vazgeçilmezimiz." (A11)
Özel eğitim öğretmeni	13	
Filmler	1	
Üniversite eğitimi	1	

Seminerler	5	“Nerede bir kitap, makale görsem okurum. Deneyimli
Rehabilitasyon merkezleri	5	ailelerden bilgi alıyorum. Ama en önemlisi oğlumun
Dernekler	1	öğretmeni.” (A12)
Dergi	1	“Kitap, internet, seminerlerden yararlanıyorum.”
		(A21)

Tablo 6 incelendiğinde ailelerin otizm konusunda bilgi almak adına internetten daha çok yararlandıkları görülmektedir. Otizm ile ilgili kitaplar da ebeveynlerin yararlandığı kaynaklar arasındadır. Özel eğitim öğretmenlerinin de otizmlü çocuğu olan ailelerin bilgilendirilmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz davranış sergilediklerinde (öfke nöbeti, vurma gibi) nasıl davrandıklarına ilişkin bilgilerin dağılımı Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7 Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz davranış sergilediklerinde (öfke nöbeti, vurma gibi) nasıl davrandıklarına ilişkin görüşleri

Ebeveynlerin önleme davranışları	f	Örnek ifadeler
Doktorun önerdiği sakinleştirici ilaçlar	1	“Hemen sevdiği şeylere yönlendiriyorum. Mesela duşa girmek, dışarı çıkmak ya da mutfakta kek, kurabiye yapmak onu çok sakinleştiriyor.” (A13)
Ödüllendirme (dışarı çıkmak, kek, çikolata, şeker gibi)	3	“Öyle anlarda ilgiyi farklı yöne çekeriz. Nöbeti dağıtmak için onun yanında olur, sarılır, onunla konuşuruz.” (A33)
Yönerge verip odasına gönderme	2	“Sarılıyorum, oğlu sevmeyi çok sever. Kafasını okşuyorum ve sakinleşmesi için ona ödülleri veriyorum.” (A2)
Yumuşak ses tonuyla konuşmak	18	“Olabildiğince olumsuz davranışları tespit edip uyarıyorum. Çünkü beni anladığına eminim. Özellikle bu olumsuz davranışlara neden olan durumları tespit ederek onların önüne geçiyorum.” (A38)
Onun gibi davranmak	4	
Sevgi ile yaklaşmak (sarılmak, öpmek, okşamak gibi)	1	
İlgili başka şeye çekmek	2	
Başkasından destek alıp konuşmaya çalışmak	1	
Olumsuz davranışların nedenini anlamak		
Görmezden gelme		

Tablo 7 incelendiğinde ebeveynler olumsuz davranışları çocuklarında gözlemediklerinde sevgiyle yaklaşarak ve sıcak davranarak çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanında çözüm olarak ebeveynler yumuşak ses tonuyla konuşmayı ve ödüllendirmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 8'te, otizmlili çocuğun duygu, düşünce ifade etme durumu ve ebeveynlerin çocuklarına yardım etme durumlara ilişkin bilgilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 8 Otizmlili çocuğun duygu, düşünce ifade etme durumu ve ebeveynlerin çocuklarına yardım etme şekillerine ilişkin görüşleri

Çocuğun ifade etme becerisi	f	Ebeveyn desteği	Örnek ifadeler
Bedenini kullanarak, jest ve mimikler (yüz ifadeleri) ile anlatır	8	Konuşmasını için fırsatlar verilir.	"Diyalog şeklinde bir konuşmamız yok ama tek tek kelime olarak isteklerini dile getirebiliyor." (A5)
Nesneyi göstererek isteğini anlatır	1	Eğitim	"şuan kendini ifade edemiyor. Daha çok iyi dinleyip ben anlamaya çalışıyorum. İsteklerini yapmaya çalışıyorum." (A17)
İşaret dilini kullanır	16	İyi dinleyici olmak	"Çocuğum düşüncelerini, isteklerini, söylemek istediklerini basit kelimeler ve sesler ile ifade edebiliyor. İfade edemediği takdirde yardımcı oluyor, ne istediğini anlamaya çalışıyorum.
Konuşarak rahat ifade eder (eğitim)	5	Kelime tekrarı	Olabilirdiğince ona konuşarak ifade etmesini öğretiyorum." (A23)
Ağlama ve gülme hareketlerini yaparak	5	Konuşma terapisi	
Konuşmada yetersiz	3	almasını sağlamak	
Çıkardığı sesler		Dudak okuyarak, dinleyerek anlamaya çalışmak	

Tablo 8 incelendiğinde ebeveynler çocuklarının aldıkları eğitim doğrultusunda kendilerini ifade etme becerisi yönünde ilerlediklerini, basit cümle veya tek kelime ile konuşabildiklerini ifade ettiler. Çocukların

ebeveyn ile iletişime geçme konusunda bedenini, jest ve mimiklerini, nesnelere kullanarak, ağlama ve gülme hareketlerinde bulunarak geçtikleri görülmektedir.

Katılımcılara, otizm olan çocuklarına göz teması kurması için neler yaptıkları sorulmuş ve Tablo 9'da görüşlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 9 Ebeveynlerin otizimli çocuğu ile göz teması kurması için yaptıklarına ilişkin görüşleri

Ebeveynin yaptıkları	f	Ömek ifadeler
Göz hizasına inerek konuşmak	15	"Göz hizasına inerek konuşurum. Bir senedir
Göz teması var	6	bunu başarıyor."(A1)
Oyun oynayarak	3	"Göz teması hep vardı. Hiç uğraşmadık."(A3)
Onun ve benim gözlerine dikkat çekerek	3	"Göz temasını zorda olsa kurmayı başardık.
Kukla, kelime kartları kullanarak	2	Su şişelerine oyuncak balıklar atarak onlara
Şarkı söylemek, parmak oyunu	3	bakmalarını sağlayarak ve renkli bocuklarla
Bana bakmasına yönelik komutlar vererek	5	oyunlar kurarak dikkatini çekerdik. Göz
Çocuğun isteklerini bakıp söylediğinde	1	teması kurduk."(A16)
yaparak	4	"Dikkatini çekmek için yüz boyası ile gözlerinin
Yüz boyası	2	çevresini boyuyorum. Çocuğumla aynı
Sticker	3	seviyeye gelip konuşmaya dikkat
Ellerimle yüzünü bana çevirerek		ediyorum."(A27)

Tablo 9 incelendiğinde "göz teması var" diyen ebeveynlerin tanılama önce ve sonrasında bununla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Göz teması konusunda ebeveynler çoğunlukla çocuklarında bu davranışı kazanması için göz hizasına gelerek konuşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Çocuklarıyla oyun oynaması, kukla kullanması, şarkı söylemesi, yüz boyası ve sticker kullanması çocukların dikkatini çekerek göz teması kurmaya çalıştıkları yöntemlerden bazılarıdır.

Ebeveynlerin çocuklarının aldıkları eğitime ilişkin bilgilerin dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 Ebeveynlerin çocuklarının aldığı eğitime ilişkin görüşleri

Yeterli bilgi	f	Ailenin eğitim konusunda yaptıkları	f	Ömek ifadeler
Var	34	Çocuk ile ev ortamında öğrenilenleri	7	"Çocuğumun eğitimi hakkında
Yok	6	tekrar etmek	24	yeterli bilgiye sahibim. Aile olarak
		Öğretmenlerden tavsiye, bilgi almak	6	oğlumun eğitimiyle sadece ben
		ve ortak hareket etmek	3	uğraşıyorum. Bu noktada eşim
		Ev ödevlerini yapmak		destek olmamaktadır. Sınıftaki

Ders videolarını izleyip, uygulama yapmak	1	kamera ile öğretmenimizin nasıl ders işlediğini öğrenip aynı
Rol model olmak	2	metodla bende ev ödevlerini yaptırıyorum.”(A17)
Eğitici kitap almak		“Eğitimi konusunda çok bilgiye sahip değiliz. Hocamızın yaptıklarını evde tekrar ediyoruz ailecek. Oyun amaçlı taklit becerilerini geliştiriyoruz.”(A7)
Eğitim konusunda araştırma yapıyorum		“Çocuğumun eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahibim. Aile olarak değil sadece annesi olarak ben desteğim. Öğretmenimden bilgi alıp onun uyguladığı şekliyle uygulama yapıyorum.”(A19)

Tablo 10 incelendiğinde ebeveynlerin çoğu çocuklarının aldıkları eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgiyi de öğretmenlerinden edindiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim konusunda anne, baba ve diğer aile üyeleri çocuklarına destek vermektedir ancak anneler bu konuda daha çok ön plana çıkmaktadır. Çocuklarının etkili bir eğitim geçirmesi için ebeveynler öğretmenlerden bilgi alarak, birlikte hareket etmeyi önemsemektedir. Ev ortamında öğrenilenleri tekrar ederek ve verilen ev ödevlerini yapmaya çalışarak çocuklarının eğitimlerini desteklemektedir.

Ebeveynlerin otizmlili çocuk sahibi olan ailelere tavsiyelerine ilişkin bilgilerin dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Ebeveynlerin otizmlili çocuğu olan ailelere tavsiyelerine ilişkin görüşleri

Tavsiyeler	f	Örnek ifadeler
Çocuklarını sevmeleri	14	“Kesinlikle dışarıdan gelen tepki ve bakışları aldırış etmesinler. Çocuklarını çok sevsinler. İlgisi, sabır ve emek sonucu düzelmeyecek problem yoktur.”(A10)
Kabullenmeleri	6	“Bol sabırlar diliyorum. Kimse çocuğundan vazgeçmesin. Onlar yıldızdır, elbet bir gün parlayacak.”(A11)
Bu durum ile yaşamayı öğrenmeleri	1	
Sabırlı olmaları	23	
Çocuğa ilgili davranmaları	7	
Eğitim	16	
Çocuklarından utanmama	2	“Öncelikle eğitim almalarını, çocuklarını ve tanıdıklarını bilmelerini, Otizmi tanıdıklarını tavsiye ederim. Otistik çocukların çok akıllı olduklarını ve
Kaliteli zaman geçirmek	1	

Çocuklarını tanımaları	2	onlardan öğrenecek çok şey olduğunu hatırlatmak
Çocuklara sert tepkiler vermesinler	2	isterim.”(A17)
Oyun	1	“Otizm eksiklik değildir. Bizim çocuklarımız çok
Anne babanın kendine zaman ayırması	1	özeller. Onları çok sevin, kabullenin ve eğitim almaları için çok çabalayın. Çünkü otizmin tedavisi eğitimidir.”(A20)
		“Bolca sabırlar diliyorum.”(A30)

Ebeveynlerin otizmli çocuğu olan ailelere tavsiyeleri incelendiğinde, çocuklarına karşı sabırlı olmaları, çocuklarını sevmeleri, çocukların ve ailelerin eğitimleri, çocuğa ilgili davranmaları ve çocuğu kabullenmeleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim ile ilgili olarak otizm tanısı yapıldıktan sonra çocukların gerekli özel eğitim almalarının çocukta farkındalık oluşturması adına önemlidir. Hem de ailelerde otizm konusunda eğitim alıp kendilerini geliştirmeleri çocuklara doğru yardım etmesi açısından gereklidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ebeveynlerin otizm konusunda önceden bilgi sahibi olmadıkları çocuklarında bu durum ile karşılaştıktan sonra bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Toplum içerisinde otizm ve diğer özel gereksinimli grupların anlaşılması ve farkına varılması için gerekli bilgilendirmelerin yapılması önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin tanı koyulmadan önce çocuklarının akranlarına göre davranışlarını da farklılık olduğunu anladıkları görülmektedir. Göz teması kurmamak, ismine tepki vermemek, dönen nesnelere karşı ilgili olmak, dil becerilerinde ki gerileme gibi durumlar dikkat çekmektedir. Ebeveynler tanı koyulduktan sonraki süreçte bir çok duygusal sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ailelerin kabullenmede zorlandıkları, ağlama krizleri ve çok üzüntü yaşadıkları, kendilerini suçladıkları görülmektedir. Otizm konusunda ebeveynlerin bilgi edindikleri kaynaklar internet, kitaplar, özel eğitim öğretmeni, çocuk psikiyatrisi, otizmli çocuğu olan ailelerdir. Çocuklarda olumsuz bir davranışla karşılaştıklarında aileler, çocuklarına sevgiyle yaklaşma, çocukların sevdiği şeylerle ödüllendirme, yumuşak ses tonuyla konuşmaya çalışmak ve ilgiyi başka yöne çekmek gibi yöntemler kullanmaktadır. Otizmli çocuklarda kendini ifade etme konusunda aldıkları eğitimin önemli olduğu görülmektedir. Çocuklar bedenini kullanarak, nesnelere göstererek, sesler çıkararak ya da ağlama ve gülme davranışlarını yaparak iletişime geçmeye gayret göstermektedir. Ebeveynler otizmli çocuklarıyla göz teması kurmak adına çok çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle de aileler çocukları ile göz hizasına gelerek konuşmayı tercih edip göz teması kurmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Aileler çocuklarının aldıkları eğitimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını, bununla ilgili olarak sürekli çocuklarının öğretmenleri ile iletişim halinde olduklarını, verilen sorumlulukları yaptıklarını, öğrendikleri bilgileri evde de tekrar ettiklerini ifade etmektedirler. Ebeveynler otizmli çocuğu olan ailelere çocuklarını sevmeleri, çocuklarına sabırlı olmaları, çocuklarının eğitimleri üzerinde durmaları tavsiyelerinde bulunmaktadır. Toplum içerisinde tüm bireylere özel gereksinimli çocuklar gelişimsel boyutları hakkında

bilgilendirilmelerin yapılması ve bu çocukların geniş kitlelere duyurularak tanıtılması gerekmektedir. Bu kapsamda okulların aile bireylerine ve eğitim alan çocuklara seminerlerin verilmesi önemlidir. Bireylerin hangi alan olursa olsun aldıkları eğitim içerisinde özel gereksinimli gruplar hakkında konular görmesi kişilerin çevrelerindeki bu özel gereksinimli çocukları tanımalarına, anlamalarına, yardımcı olmasına kısacası bireyde farkındalık oluşturmasına imkan sağlayacaktır.

KAYNAK

1. Akoğlu, G. (2015). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma. "içinde": Otizm/Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ed:Metin N., Yükselen İ. A. s. 411-428. Hedef Yayıncılık, Ankara.
2. Darıca, N. (2000). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları, İstanbul.
3. Fazlıoğlu, Y., Yurdakul, E. M. (2007). *Otizimde görsel iletişim tekniklerinin kullanımı*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
4. Kırcaali, İ., G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
5. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, 7.Baskı. Ankara.

23 Ekim 2018

Oturum L**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar**

Saat	Yer
14:45-15:30	Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

ANNE-BABALARIN ÇOCUK YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Arzu ÖZYÜREK¹, Ferah YAVUZ², Zuhâl BEGDE², İsa ÖZKAN²

¹Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük.

²Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük.

Özet

Aile bireylerinin, çocuk üzerindeki etkisi birincil önem taşımaktadır. Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ise çocukluk ve gelecekte yetişkinlik döneminde bireyleri etkileyen en önemli faktörlerdendir. Anne ve babaların çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları, çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Özellikle kişisel özellikler ve deneyimler, tutumların oluşmasında etkili olmaktadır. Genel olarak bir konuya ilişkin görüşler, o konuya ilişkin tutumların habercisi sayılabilir. Bu çalışmada, anne-babaların çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerinin onların çocuk yetiştirme tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu çocuğu ilkokula devam eden 96 anne ve 96 baba olmak üzere 192 ebeveyn oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Görüşler Ölçeği (ÇOYGÖ) B Formu ve Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) B Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon katsayısı ve basit regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda; annelerin ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleriyle tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça çocuklarına yönelik baskıcı/otoriter ve aşırı hoşgörülü tutumlarının azaldığı, olumsuz görüşleri arttıkça çocuklarına yönelik baskıcı/otoriter ve aşırı hoşgörülü tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Anne-baba çocuk yetiştirme tutumlarının görüşlerinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular, literatür ışığında tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşler, ebeveyn tutumları, ilkokul dönemi.

THE IMPACT OF PARENTING VIEWS OF PARENTS ON THEIR PARENTING ATTITUDES

Abstract

The influence of family members on children is of primary importance. The parenting attitudes of parents are among the most important factors that affect the individual in childhood and future adulthood. The parenting attitudes are influenced by several variables. Especially personal traits and experiences are influential on these attitudes. General views on a topic can be considered as the precursor of attitudes on that topic. The present study aimed to investigate the effect of the views of parents on parenting on their parenting attitudes. The study group included 192 parents, 96 of which were mothers and 96 were fathers. Study data was collected with Parenting Views Scale (PVS) Form B and Parent Attitude Scale (PAS) Form B, developed by Özyürek (2017). Data analysis was conducted with Pearson correlation coefficient and simple regression analysis. The study findings demonstrated that there was a negative correlation between the parents' views and attitudes on parenting. It was determined that as the positive views of parents on parenting increased, their oppressive/authoritarian and extremely tolerant attitudes towards their children decreased and as their negative views increased, their oppressive/authoritarian and extremely tolerant attitudes towards their children increased. It was concluded that the attitudes of parents to raise children were influenced by their views. The findings are discussed based on the literature and recommendations are presented.

Keywords: Views on parenting, parent attitudes, primary school period.

GİRİŞ

Çocuğun gelişimi üzerinde anne-babaların gerek genetik gerekse davranışsal etkileri kabul edilen bir gerçektir. Çocuğun davranışlarının şekillenmesinde, belki de en önemli çevresel faktörün anne ve babaların çocuklarıyla etkileşimleri olduğu söylenebilir. Doğum öncesinden itibaren, her birey kendisini önemseyen yetişkinlere gereksinim duyar. Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumları, doğum öncesinden itibaren bireyi etkiler ve tüm yaşamını şekillendirmede etkili olur (Kuzucu, 2011).

Çocuk yetiştirmeye yönelik tutumlar, çocuğun bakımı ve yetiştirilmesinden sorumlu bireyin olumlu ya da olumsuz davranışa yatkınlığı, çocukla ilişkilerindeki kabul ve reddetme durumu, hoşgörülü veya baskıcı davranışları olarak belirtilebilir (Grusec ve Danyliuk, 2014). Tutumları etkileyen faktörler çocuğun cinsiyeti, yaşı, mizacı ve kişisel bazı özellikleri olabileceği gibi bireyin yetiştirme tarzı, çocuk sahibi olma yaşı, öğrenim durumu, inançları, aile yapısı ve ekonomik durumu gibi kişisel bazı özellikleri olarak sıralanabilir. Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları farklı faktörlerden etkilenirken, bu tutumlar çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi gibi tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Ersoy, 2015; Chandramuki, Shastry ve Vranda, 2012; Eisenberg vd., 2003; Rodrigez, 2003). Bu tutumlar, aynı zamanda geleceğin anne-babaları olacak çocuklar için rol model oluşturmaktadır. Çünkü başta aile ve sonrasında okul ve akranlar en önemli sosyalleşme kaynaklarıdır (McFarland, Hammond, Zajcek ve Waliczek, 2011).

Baskıcı/otoriter, aşırı hoşgörülü, tutarsız, aşırı koruyucu, ilgisiz tutumlar olumsuz çocuk yetiştirme tutumları olarak ele alınırken demokratik tutum olumlu tutum olarak ele alınmaktadır. Demokratik tutumda güvenli bir ortam ve sıcak bir aile ortamından söze edilebilmektedir (Günalp, 2001). Çocuğun kişiliğinin ve diğer alanlardaki gelişimlerinin sağlıklı gerçekleşmesinde demokratik anne-baba tutumu tercih edilmelidir (Kırman ve Doğan, 2017; Öngider, 2013).

Anne ve babaların çocuklar üzerindeki etkileri bu kadar fazla iken konuyla ilgili pek çok çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda anne-baba tutumları anne-babaların kendi ebeveynlik algıları veya çocukların anne-babalarının ebeveynliğini algılamalarına dayalı olarak değerlendirildiği görülmektedir (Akın, 2012; Dirik, Yorulmaz ve Karancı, 2014). Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını gözlemek uzun zaman alacağı ve araştırmacının bunun için ortam bulamayışı gibi nedenlerle bireylerin kendi algılarına yönelik görüşlerini ifade eden test maddelerini işaretlemeleri yöntemini seçmek araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır. Fakat akla gelen soru, bireylerin kendi görüşleri çocuklarına yönelik davranışlarının veya tutumlarının güvenilir bir yordayıcısı olup olmadığıdır. Bu nedenle bu çalışmada, ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin onların ebeveynlik tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Anne-babaların çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerinin, onların çocuklarına yönelik tutumlarının demokratik, baskıcı ve otoriter, aşırı hoşgörülü tutumlarını yordayıp yordamadığı sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem yöntemiyle, çalışmaya destek olabileceğini belirten ilkokul sınıf öğretmenleri aracılığıyla kendilerine ulaşılabilen, çocuğu ilkokula devam eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların hem anne hem babasının doldurduğu ölçeklerden elde edilen veriler kullanılmış, böylece 96 anne ve 96 baba olmak üzere 192 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği-ÇOYGÖ (B Formu) ve Anne-Baba Tutum Ölçeği-ABTÖ (B Formu) kullanılmıştır. ÇOYGÖ (B Formu), çocuğu ilkokula devam eden anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Beşli likert tipinde, toplam 51 maddelik tek boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz ifadeli maddeler tersine puanlanmaktadır. Alınan puanın yüksek olması katılımcının (anne veya babanın) çocuk yetiştirmeye yönelik olumlu görüşlerini, düşük olması ise çocuk yetiştirmeye yönelik olumsuz görüşlerini ifade etmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi 500 ebeveynden elde edilen veriler kullanılarak yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0,97; test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak belirlenmiştir. ABTÖ (B formu) çocuğu ilkokula giden anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde, toplam 30 madde ve Aşırı Hoşgörülü Tutum (12 madde), Baskıcı ve Otoriter Tutum (8 madde) ve Demokratik Tutum (10 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyuttan alınan yüksek puan, katılımcının alt boyuta ilişkin

tutumun benimsendiğini gösterir. Ölçeğin geliştirilmesi 674 ebeveynden elde edilen veriler kullanılarak yapılmış, güvenirlik katsayıları Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu için 0,89, Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu için 0,83 ve Demokratik Tutum alt boyutu için 0,80; test-tekrar test katsayısı alt boyutlar için sırasıyla 0,73, 0,83 ve 0,70 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Etik ve resmi izinler alındıktan sonra, ilköğretim öğretmenleri aracılığıyla ölçekler anne ve babalara ulaştırılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır. Verilerin analizinde iki ölçek puanları arası ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ölçek puanlarının birbirine yordayıp yordamadığı basit regresyon analiziyle test edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

BULGULAR

Tablo 1’de anne ve babaların ÇOYGÖ puanlarıyla ABTÖ puanları arasındaki farka ilişkin korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Anne ve Babaların ÇOYGÖ Puanlarıyla ABTÖ Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Anne ABTÖ			Baba ABTÖ		
		Demokr. Tutum	Bas.Oto. Tutum	Aş.Hoşgör. Tutum	Demokr. Tutum	Bas. Oto. Tutum	Aş. Hoşgör. Tutum
ÇOYGÖ	r	0,204	-0,618**	-0,444**	0,222	-0,498**	-0,336**
	p	0,052	0,000	0,000	0,030	0,000	0,001
	N	92	92	92	95	95	95

Tablo 1’e göre, anne ve babaların ÇOYGÖ puanlarıyla ABTÖ Baskıcı/Otoriter Tutum ($p < 0,05$, $r = -0,618$, $r = -0,498$) ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$, $r = -0,444$, $r = -0,336$). Anne ve babaların çocuk yetiştirmeye yönelik görüşleri olumlu olduğunda baskıcı/otoriter ve aşırı hoşgörülü tutumları azalmakta veya anne ve babaların çocuk yetiştirmeye yönelik görüşleri olumsuz olduğunda baskıcı/otoriter ve aşırı hoşgörülü tutumlarının arttığı söylenebilir.

Tablo 2’de, annelerin ÇOYGÖ puanlarının ABTÖ alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Anne ÇOYGÖ Puanlarının ABTÖ Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

ABTÖ	B	Sd	β	t	p
Sabit	12,086	3,846		3,143	0,002
Demokratik Tutum	0,052	0,027	0,204	1,972	0,052
		R=0,204		R ² =0,041	
		F(1, 91)= 3,888		p=0,052	
Sabit	52,567	3,294		15,957	0,000
Baskıcı/Otoriter Tutum	-0,169	0,023	-0,618	-7,453	0,000
		R=0,618		R ² =0,382	
		F(1, 91)= 55,548		p=0,000	
Sabit	49,577	3,457		14,341	0,000
Aşırı Hoşgörülü Tutum	-0,112	0,024	-0,444	-4,697	0,000
		R=0,444		R ² =0,197	
		F(1, 91)= 22,061		p=0,000	

Tablo 2'ye göre, annelerin ÇOYGÖ puanı ABTÖ Baskıcı/Otoriter Tutum alt boyut puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0,618, R²=0,382, p<0,05). ÇOYGÖ puanı ABTÖ Baskıcı/Otoriter Tutum varyansının yaklaşık %38'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, Annelerin ÇOYGÖ puanı ABTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyut puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0,444, R²=0,197, p<0,05). ÇOYGÖ puanı ABTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum varyansının yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, ÇOYGÖ puanının annelerin Baskıcı/Otoriter Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum puanını yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te, babaların ÇOYGÖ puanlarının ABTÖ alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Baba ÇOYGÖ Puanlarının ABTÖ Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

ABTÖ	B	Sd	β	t	p
Sabit	11,852	3,796		3,122	0,002
Demokratik Tutum	0,058	0,026	0,222	2,199	0,052
		R=0,222		R ² =0,049	
		F(1, 91)= 4,834		p=0,030	

Sabit	52,148	4,282		12,179	0,000
Baskıcı/Otoriter Tutum	-0,165	0,030	-0,498	-5,541	0,000
		R=0,498		R ² =0,248	
		F(1, 94)= 30,708		p=0,000	
Sabit	47,309	4,195		11,276	0,000
Aşırı Hoşgörülü Tutum	-0,100	0,029	-0,336	-3,445	0,001
		R=0,336		R ² =0,113	
		F(1, 94)= 11,868		p=0,001	

Tablo 1'e göre, babaların ÇOYGÖ puanı ABTÖ Baskıcı/Otoriter Tutum alt boyut puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,498$, $R^2=0,248$, $p<0,05$). ÇOYGÖ puanı ABTÖ Baskıcı/Otoriter Tutum varyansının yaklaşık %25'sini açıklamaktadır. Babaların ÇOYGÖ puanı ABTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyut puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,336$, $R^2=0,113$, $p<0,05$). ÇOYGÖ puanı ABTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum varyansının yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, ÇOYGÖ puanının babaların Baskıcı/Otoriter Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum puanını yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bireylerin herhangi bir konudaki görüşleri, onların davranışlarına yansiyabilmektedir. Tutumlar da bireylerin görüşlerinden etkilenmektedir. Yapılan bu çalışmada, anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının onların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Görüşlerin olumlu olması durumunda aşırı baskıcı/otoriter tutum ve aşırı hoşgörülü tutumların azaldığı dikkat çekmiştir. Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarının nasıl olduğunu her zaman gözlemlemek mümkün değildir. Pek çok çalışmada, görüşme, anket veya derecelendirme ölçekleriyle tutumların belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu nedenle anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, belli bir oranda onların çocuklarına karşı tutumları hakkında fikir vermektedir.

Çocukların yaşamında, anne ve babaların onlara karşı sergiledikleri olumlu ve olumsuz tutumların etkileri büyüktür. Demokratik bir aile ortamında kendisine önem verildiği görerek yetişen çocuk kendine güvenli, sorumluluklarını bilen, sağlıklı bir kişiliğe sahip olacaktır. Oysa çocuğun aşırı korunduğu, aşırı hoşgörülü gösterildiği, aşırı baskı uygulandığı veya tutarsız davranıldığı aile ortamında çocuk güvensiz, şımarık, öfkeli, kural tanımayan, içekapanık bir kişilik geliştirecektir (Ayyıldız, 2005; Kaya, 2010; Sak vd, 2015; Seydoğulları, 2008). Bu nedenle, bireylerin çocuklara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılmasının onların çocuklarına karşı olumlu tutumlar sergilemelerini sağlayacağı

söylenbilir. Anne-baba olmadan önce ve anne-baba olduktan sonra yapılacak çocuk gelişimine yönelik eğitim ve farkındalık çalışmalarına önem verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

1. Akın, A. (2012). *Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*, Ankara: Nobel.
2. Ayyıldız, T. (2005). Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. Yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
3. Büyükoztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Desenini SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
4. Chandramuki, İ., Shastry, V. K. & Vranda, M. N. (2012). Attitudes of Parents towards Children with Specific Learning Disabilities, *www.dcidj.org*, 23 (1), 63-69.
5. Dirik, G., Yorulmaz, O. ve Karancı, A. N. (2014). Çocukluk Dönemi Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi: Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları-Çocuk Formu. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 1-8.
6. Eisenberg, N., Zhou, Q, Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K. ve Cumberland, A. (2003). The relations fo parenting, iffortful control and ego control to children's emotional expressivity, *Child Development*, 74 (3), 875-895.
7. Grusec, J. E. & Danyliuk, T. (2014). parents'attitudes and beliefs: their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-childrens-development>, 23.12.2017.
8. Kaya, A. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değişkenliğinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
9. Özyürek, A. (2017). Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeklerinin Geliştirilmesi. Karabük Üniversitesi BAP tarafından desteklenen KBÜ-BAP-16/1-KP-073 no'lu proje. 13.05.2016-20.09.2017.
10. Rodriguez, M. C. (2003). Parental discipline and abuse potential affects on child depression, anxiety and attributions, *Journal of Marriage and Family*, 65 (Nov.), 809-817.
11. Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atli, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 972-991.
12. Seydoğulları, S.Ü. (2008). Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
13. Chandramuku, I.V.K., Sharstry, M. & Narasimha, V. (2012). Attitudes of Parents towards Children with Specific Learning Disabilities. *Disability, CBR and Inclusive Development (DCID) Formerly Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 23 (1), 63-69.
14. Ersoy, E. (2015). Assessment of Adolescent Perception on Parental Attitudes on Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (1): 165-176.

15. Günalp, A. (2007). Farklı Anne-Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
16. Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-Baba Çocuk İlişkileri: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1): 28-49.
17. Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 79-91.
18. McFarland, A.L, Hammond, D. E., Zajicek, J. M. & Waliczek, T. M. (2011). Growing Minds: The Development of an Instrument to Measure Parental Attitude Toward Nature and Their Child's Outdoor Recreation, *Horttechnology*, 21 (2), 225-229.
19. Öngider, N. (2013). Anne-Baba ile Okul Öncesi Çocuk Arasındaki İlişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (4): 420-440.

23 Ekim 2018

Oturum L

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar

Saat

14:45-15:30

Yer

Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

EĞİTİMCİLERİN ÇOCUĞA YÖNELİK ŞİDDETE DUYARLIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Arzu ÖZYÜREK¹, Merve ERDOĞMUŞ², Umut KESKİN², Hasan Hüseyin SAÇI², Şeyma AYDEMİR²

¹Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü.

a.ozyurek@karabuk.edu.tr

²Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Özet

Günümüzde şiddet olayları giderek daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Çocuğa yönelik şiddet olgularını fark etme ve bildirmede, çocuklarla yakın iletişimde bulunan eğitimcilerin şiddete duyarlıklarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, eğitim çalışanlarının çocuğa yönelik şiddet algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel olarak tasarlanmış, betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle kendilerine ulaşılabilen, temel eğitim ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 65 kadın 41 erkek olmak üzere toplam 106 eğitimci oluşturmuştur. Veri toplanması amacıyla Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Çocuğa Yönelik Şiddet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi ve tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonrasında, eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştığı alan ve kıdem yılı gibi değişkenlerden anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak; kişisel özelliklere bakılmaksızın, eğitimcilerin şiddete duyarlıklarının benzer düzeyde olduğu düşünülmüştür. Eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddet konusundaki algıları ve duyarlı yaklaşımları şiddetin önlenmesi konusunda önemli bir yere sahiptir. Çalışma sonucunda, konuya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, çocuğa yönelik şiddet, şiddet algısı, eğitimciler.

ANALYSIS OF THE SENSITIVITIES OF EDUCATORS FOR VIOLENCE AGAINST CHILDREN BASED ON CERTAIN VARIABLES

Abstract

Today, violence became a significant topic on the agenda. It is considered that the sensitivity of educators for violence is effective on the awareness and reporting the acts of violence against children. The present study aimed to determine the perceptions of education workers about the violence against children. The present study was as a descriptive study designed with the quantitative research method. The study group included 41 educators (65 females and 41 males) employed in basic education and

special education institutions and determined with convenience sampling. Data collection was conducted with Perceptions for Violence Against Children Scale developed by Özyürek (2017). In data analysis, t-Test and one-way analysis of variance were used. Following the data analysis, it was determined that the sensitivity of the educators for violence towards the children was not significantly affected by the variables such as gender, age, marital status, field of study and seniority. As a result, it was considered that the sensitivity of the educators for violence was similar independent of demographics. Educators' perceptions and sensitive approaches to violence against children plays an important role in preventing violence. The final section of the study included recommendations on the issue.

Keywords: Violence, violence against children, perception of violence, educators.

GİRİŞ

Şiddet konusu, her geçen gün artmaya ve güncelliğini korumaya devam etmektedir. Şiddet, çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Genel olarak şiddet; zarar verici bir eylem, içerisinde yaralamak, zorlamak, olumsuz duygulanıma sebep olan unsurları barındıran, bir gruba veya bir topluma uygulanan, engelleme veya yoksun bırakma ile sonuçlanan fiziksel güç kullanımını barındıran bir durum olarak ele alınabilir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008: 352; İnsan Hakları Derneği, 2008: 5; Sargin, 2010: 601).

Nedeni tam olarak bilinemese de hayatın herhangi bir döneminde, herhangi bir şekilde ortaya çıkabilen şiddet ve saldırganlık nedeni olabilen çeşitli etmenlerden bahsetmek mümkündür. Freud, saldırganlığı cinsel hazzin doyurulmasının engellenmesi, Bandura ise geçmiş yaşantılar ve çevrenin teşvikinin etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Özyürek, 2017: 463). Genel olarak kişisel, sosyal ve kültürel bazı özellikler şiddet ve saldırganlığı beraberinde getirebilmektedir. Sosyo-ekonomik durum, kültürel etmenler, bağımlılık veren madde kullanımları, sosyal destekten yoksun olma, aile yapısı ve aile içi çatışmalar, çeşitli sağlık problemleri, mizaç gibi kişisel özellikler (Okan İbiloğlu, 2012: 207), toplumsal değerlerin unutulmaya başlanması bunlar arasında ele alınabilir. Teknolojik gelişmelerle birlikte, şiddet öğeleriyle daha sık karşılaşılması ve iletişim araçları yoluyla şiddete tanık olunması, ayrıca biyolojik nedenler ve öğrenme ile ilgili nedenler olarak de ele alınabilir. Şiddet, aynı zamanda öğrenilmiş bir davranıştır (EARGED, 2007:5; Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008: 352). Şiddet bugün için istismar olarak görülse de ebeveyn veya yetişkinler tarafından, hala çocukları disipline etmede fiziksel güç kullanımı bir hak olarak görülmektedir (Browne ve Hamilton, 1998:60).

Şiddet; dayak ve yaralama vb yer aldığı fiziksel şiddet, bireyin kişiliğini olumsuz etkileyecek kötü muamelelerin yer aldığı duygusal şiddet, karşıdaki bireyin rızası dışında cinsel içerikli davranışları ifade eden cinsel şiddet olarak ele alınabilmektedir (Aktaş Altınsu, 2004: 5; Sarıbaş, 2013: 4). Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008), ilkokul öğrencilerinin şiddet algısına yönelik çalışmalarında öğrencilerin şiddeti; kavga etmek, dövmek, kötü davranmak, küfür etmek, bağırarak, incitmek gibi değişik biçimlerde

tanımladıklarını belirlemişlerdir. Şiddet aile içinde birlikte yaşanan akrabalara ve genellikle kadına ve çocuklara yönelik olarak görülebilmektedir (Okan İbiloğlu, 2012: 206).

Şiddet, bireysel veya toplumsal çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Örneğin; aile içi şiddetin kadın ve çocukları hem fiziksel hem de ruhsal açıdan olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun yanında aile bütünlüğü bozulabilir. Bireysel olarak özgüven kaybı, depresyon ve tersine bağlı olumsuz davranımlar görülebilir. Uzun dönemde şiddete yönelme, okul başarısızlığı, suça yönelme, ölüme kadar giden fiziksel zararları olabilir (Okan İbiloğlu, 2012: 212; Holt, Buckley ve Whelan, 2008). Yapılan birçok çalışmada, şiddet mağduru bireylerin çocuklar olduğu vurgulanmaktadır. Şiddet çocukları sakat bırakabilmekte, ölüme neden olabilmekte, dilencilik veya kötü alışkanlıklara yöneltebilmektedir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008: 353; İnsan Hakları Derneği, 2008: i). Çocukluk döneminde şiddet gören bireylerde, yetişkinlik döneminde saldırganlık tutumları gelişebilmekte ve şiddet içerikli davranışlar görülebilmektedir (Browne ve Hamilton, 1998: 59).

Milgram (1974), yaptığı deneysel çalışmalarda normal bireylerin farklı ortamlar ve şartlarda şiddet uygulayan birer şiddet makinasına dönüşebileceğini göstermiştir. Denek olarak rol alan kişilerin, deneyi uygulayan kişilerin yönergelerine itaat ederek şiddet uygulamaları, belirli şartlarda şiddet uygulama eğilimi olabileceğini göstermektedir. Bireyler, ahlaki açıdan kötü kabul edilen zararlı davranışlardan bilişsel bazı mekanizmaları etkinleştirdiğinde uzaklaşabilir. Bunun için, öncelikle zararlı davranışların daha saygın bir davranış olarak yeniden tanımlanması gerekmektedir. Eylemler ve kişisel sorumluluklar arasında doğrudan bir bağ olduğunun farkına varmak, ortaya çıkan fiili zararlar hakkında düşünmek ve mağdurların cezalandırılmayı hak ettikleri algısını değiştirmek etkili olabilir (Zimbardo, 2007: 311).

İlkokul çağındaki çocukların en çok dövme, kavga etme, kapkaç, gasp, hırsızlık şiddet tarzında şiddetle karşılaştıkları ve şiddeti önlemek için, konuşarak anlaşma, sevgi, saygı ve hoşgörü içinde olma, uyarma, polise şikâyet etme biçiminde önerilerde buldukları belirlenmiştir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008). Okulda şiddet olayları genellikle öğrenciler tarafından gerçekleştirilmekteyse de ülkemizde bazı farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin; okul personeli arasında veya personelin öğrenciye yönelik şiddet davranışlarına rastlanabilmektedir (EARGED, 2007: 10). Fakat belki de en ciddi sonuçlar doğuran şiddet türü aile içi şiddettir. Aile, aile bireyleri için güvenli bir ortam olma özelliği taşıması gereken bir kurumdur. Aile içindeki şiddet de fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik şiddet şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Harcar vd, 2008: 52). Her yıl yaklaşık 3,3-10 milyon çocuğun aile içi şiddete maruz kaldığı düşünülmektedir ve aile içi şiddete maruz kalan çocuklar birçok yönden risk altındadırlar (Quigley, 2007: 868). Bu nedenle, konunun çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınması, özellikle çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi ve olumsuz etkilerinin azaltılmasında önemlidir. Aileden sonra, çocukları yakından ve uzun süreli etkileşimde bulunan bireyler ise eğitimcilerdir.

Çocuğa yönelik şiddetle ilgili olarak alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve şiddette eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri (Dereobalı, Çıracak Karadağ ve Dönmez, 2013), öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıkları (Kürklü, 2011; Sarıbaş, 2013; Sağır, 2013), farklı meslek gruplarının çocuk ihmal ve istismarına ilişkin görüş ve tutumları (Uslu, 2010)

öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddet algıları (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008; Gürsoy, 2009), çocuklara bakım veren hemşirelerin çocuk ihmal ve istismarını tanıyabilmeleri (Aktaş Altınsu, 2004) gibi çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından eğitimcilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği çalışmalar da mevcuttur (EARGED, 2007; 2008).

Çocuk istismarı, farklı bilim dalları ve meslek gruplarını ilgilendiren bir konudur (Aktaş Altınsu, 2004: 5; Sarıbaş, 2013: 3). Şiddetin ortaya çıktığı ortam olarak ise okullar, bireylerin akran veya eğitimciden şiddet görme, akranlarına şiddet uygulama gibi durumların ortaya çıktığı sosyal ortamlardır. Özellikle ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokullarda öğrenciler, problemlerini şiddete başvurarak çözme yoluna gidebilmektedirler (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008: 353). Her öğretim kademesinde eğitimcilerin şiddete yönelik tutumlarının önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü aile ortamı dışında, çocuklar en fazla okulda öğretmenleriyle birlikte olmaktadır. İstismara uğrayan çocukların belirlenmesi ve bildiriminde, gerektiğinde koruyucu önlemleri almada öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Erol, 2008: 2). Bu nedenle bu çalışmada, eğitim alanında aktif görev yapan öğretmenlerin çocuğa yönelik şiddet algısını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

-Eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddet algısı cinsiyet, yaş, medeni durum değişkenlerinden etkilenmekte midir?

-Eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddet algısı çalışma alanı ve kıdem yılı değişkenlerinden etkilenmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, bir durumu var olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle kendilerine ulaşılabilen 65 kadın ve 41 erkek olmak üzere 106 eğitimci oluşturmuştur. Eğitimcilerin %43'ü bekar, %67'si evli; %90'ı lisans, %11'i ön lisans mezunu; %23,6'sı 25 yaş ve altı, %19,1'i 26-30 yaş, %20,9'u 31-35 yaş, %20'si 36-40 yaş, %18'i 41 yaş ve üzeridir. Eğitimcilerin %23,6'sı temel eğitim, %76,4'ü özel eğitimde çalışmakta; %43,6'sı 5 yıl ve daha az, %14,5'i 6-10 yıl, %18,2'si 11-15 yıl, %13,6'sı 16-20 yıl, %10'u 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Çocuğa Yönelik Şiddet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır, üçlü likert tipindedir. Şiddeti kabul etmeye yönelik maddeler dışındaki maddelerde "Katılıyorum" 3 puan, "Kısmen katılıyorum" 2 puan ve "Katılmıyorum" 1 puan olarak ele alınmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğa yönelik şiddet duyarlık düzeyinin

yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmış, 202 üniversite öğrencisiyle yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı 0,715 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı, eğitim alanında çalışan bireylere araştırmacılar tarafından ulaştırılmış, araştırmanın amacı açıklandıktan sonra doldurarak geri vermeleri istenmiştir. Verilerin analizinde, hangi analizlerin yapılacağına normallik testi sonucunda karar verilmiştir. Verilerin analizinde t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubunun bazı kişisel özellikleriyle çocuğa yönelik şiddet algısına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de eğitimcilerin ölçek puanlarının cinsiyet, medeni durum ve çalıştığı alan değişkenine t-Testi sonuçları verilmiştir.,

Tablo 1. Eğitimcilerin ÇOYŞÖ Puanlarının Cinsiyet, Medeni Duruma ve Çalıştığı Alana Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kadın	65	50,15	3,750	0,985	0,327
Erkek	41	49,34	4,683		
Medeni Durum					
Bekar	38	50,40	3,507	1,006	0,317
Evli	68	49,56	4,345		
Çalıştığı Alan					
Temel Eğitim	22	49,90	4,406	0,088	0,930
Özel Eğitim	84	49,82	4,086		

Tablo 1’e göre ÇOYŞÖ puanları bakımından cinsiyet, medeni durum ve çalıştığı alan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarının cinsiyet, medeni durum ve çalıştığı alan değişkenlerinden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 2’de eğitimcilerin ÇOYŞÖ puanlarının yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Eğitimcilerin ÇOYŞÖ Puanlarının Yaş ve Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p
25 yaş ve altı	26	49,80	4,261		
26-30 yaş	21	50,28	4,326		
31-35 yaş	19	50,10	3,177	1,707	0,154
36-40 yaş	22	50,95	4,145		
41 yaş ve üzeri	18	47,72	4,267		
Kıdem yılı					
5 yıl ve daha az	48	48,05	4,05		
6-10 yıl	16	50,93	3,39		
11-15 yıl	15	49,40	4,79	1,707	0,154
16-20 yıl	15	51,20	3,09		
21 yıl ve üzeri	11	47,27	5,02		

Tablo 2'ye göre ÇOYŞÖ puanları bakımından katılımcıların yaşı ve mesleki kıdem yılı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarının yaşları ve meslekte çalışma süreleri değişkenlerinden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada, eğitimcilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştığı alan ve mesleki kıdem değişkenlerinin çocuğa yönelik şiddete duyarlıklarını anlamlı ölçüde etkilemediği belirlenmiştir. Bu durum, kişisel özelliklere bakılmaksızın, eğitimcilerin şiddete duyarlıklarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Alan yazında, konuyla ilgili farklı çalışmalara rastlamak mümkündür.

Dereobalı, Çırak Karadağ ve Dönmez (2013), okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada çoğunluğunun şiddet, çocuk istismarı ve ihmali kavramlarını tek yönlü düşündüklerini, çocukların daha çok ev ortamında şiddet gördüğü fikrinde olduklarını, okul ortamında şiddete maruz kalmış çocuklarla karşılaştıkları belirlemişlerdir. Gürsoy (2009), öğretmenlerin şiddet ve şiddeti önlemede bilimsel çalışmalar yapılması gerektiği görüşünde olduklarını, öğretmen olarak şiddeti önleme konusunda kurumsal ve kişisel olarak gerekli önlemleri aldıklarını, şiddeti önlemeye yönelik çabaları olduğunu belirtmişlerdir.

Sağır (2013), okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeylerini incelediği çalışmada, katılımcıların çoğunluğunun konuyla ilgili hiçbir eğitim

almadıklarını ve bu konuda bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık %84'ü ihmal ve istismar olaylarını bildirmek zorunda olduklarını, %98'i ise etik açıdan bildirimden sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik ve eğitimsel yönden ihmal ve istismar tanımlarını doğru olarak ifade ederken, çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili olarak kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, çocuk ihmal ve istismarı konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sarıbaş (2013), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik çalışmada, öğretmenlerin fiziksel istismar belirtilerinin farkında olduklarını, duygusal ve cinsel istismar belirtilerinin ise kısmen farkında olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin istismar belirtilerini saptamaları ile cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri ve hizmet süreleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Hizmet içi eğitim alma durumunda, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları kanısına varılmış ve özellikle erken tanı ve bildirim konusunda desteklenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Kürklü (2011), öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farklılıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, çocuk istismarıyla mücadelede okul temelli önleme ve müdahale programlarının oluşturularak öğretmenlerin de konuyla ilgili duyarlıklarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Tuğay (2008) da yaptığı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarını tanımlama konusunda kendilerinden emin olmadıklarını ve bildirime yönelik eksikliklerinin olduğunu belirlemiştir.

Şiddetin önlenmesi konusunda resmi ve sivil toplum kuruluşları çeşitli çalışmalar yürütmektedirler. Yazılı ve görsel basın, kongre ve sempozyumlar, eğitim materyalleri, ulusal ve uluslararası projeler aracılığıyla konunun ele alındığı, toplumda farkındalık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi, 2013; EARGED, 2008; İnsan Hakları Derneği, 2008; Özdemir, 2012; <http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/>). Fakat şiddetin önlenmesi konusunda, eğitimcilerin desteğinin alınması zorunlu görünmektedir. Eğitimcilerin çocuğa yönelik şiddet konusundaki algıları ve duyarlı yaklaşımları şiddetin önlenmesi konusunda önemli bir yere sahiptir. Eğitimciler, aileden sonra çocukla en uzun süre birliktelik yaşayan ve çocuğu yakından tanıma imkânı bulan bireylerdir. Bu açıdan bakıldığında, çocuğa yönelik şiddet algılarının çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi, şiddet olaylarının fark edilmesi, şiddet sonuçlarının olumsuz etkilerinden koruma desteği sağlayabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, eğitim alanında çalışacak bireylerin özellikle çocuğa yönelik şiddet ve aile içi şiddet olmak üzere şiddet konusunda duyarlıklarını artırmak ve bilgilendirmek amacıyla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önerilebilir. Çocuğu şiddetten korumak amacıyla, eğitimciler aile eğitimi etkinlikleri uygulamaya teşvik edilebilir.

KAYNAKLAR

1. Browne, K. ve Hamilton, C. (1998). Physical Violence Between Young Adults and Their Parents: Associations with a History of Child Maltreatment. *Journal of Family Violence*, 3 (1), 59-79.

2. Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi. (2013). Erişim: <http://docplayer.biz.tr/8412501-Cocuga-yonelik-siddetin-onlenmesi-teknik-destek-projesi.html>, 30.11.2017.
3. Dereobalı, H., Çırak Karadağ, S. ve Dönmez, S. (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı, İhmali, Şiddet ve Eğitimcilerin Rolü Konusundaki Görüşleri, Ege Eğitim Dergisi 2013 (14) 1, 50-66.
4. Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (24), 351-368.
5. EARGED (2008). Öğretmenlerin şiddet konusundaki bilgileri, gözlemleri, değerlendirmeleri ve çözüm önerileri. Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
6. EARGED (2007). Ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin mevcut durum analizi. Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
7. Erol, D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği), Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
8. Gürsoy, M. (2009). Öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları, KKTC Milli Eğitim Dergisi. 3, 13-30.
9. Holt, S., Buckley, H. ve Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. Child Abuse and Neglect., 32(8), 797-810.
10. <http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/> .T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi. Erişim: 30.11.2017.
11. İnsan Hakları Derneği. (2008). Çocuk ihmali ve istismarını önleme, öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu. Ankara: Berkay Ofset.
12. Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
13. Milgram, S. (1974). Obedience to authority an experimental view, Tavistock: The New York Times.
14. Okan İbiloğlu, A. (2012). Aile içi şiddet, Psikatrider Güncel Yaklaşımlar, 4 (2), 204-222.
15. Özyürek, A. (2017). Çocuğa yönelik şiddete duyarlılık ölçeği geliştirme çalışması, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (2), 462-472.
16. Sarıbaş, A. K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi, Yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
17. Sağır, M. (2013) Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismar ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri (Kayseri ili örneği), Yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

18. Sargın, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi [Examining Prospective Teachers' Conflict and Violence Awareness Levels by Some Variables]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), 601-616.
19. Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
20. Uslu, N. (2010). Multidisipliner ekipte yer alan meslek gruplarının çocuk ihmal ve istismarına ilişkin görüş ve tutumları, Yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
21. Zimbardo, P. (2007). The lucifer effect. Understanding how good people turn evil. First Edition. New York: Random House.

24 Ekim 2018

Oturum XIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Berrin Akman

Saat

09:00-10:30

Yer

Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

TÜRKİYE'DE SON 50 YILDA İSTATİSTİKLERLE ÇOCUKB. Tuğba KARAASLAN¹ Selvinaz SAÇAN¹, S. Zeynep KAVRUK²¹Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü²Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**ÖZET**

Yarım asır, değişiklikler yaratabilmek, birçok riski ortadan kaldırabilmek ve sorunlara çözüm bulmak için uzun ve bir o kadar da yeterli bir süre gibi görünebilir. Ancak, bu durumun tersi de söz konusu olabilir ve yarım asırlık bir süre çözülemeyen sorunların derinleşmesine ve kemikleşmesine de neden olabilmektedir. Bu bildiride, Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nin "50 yılda Çocuk Gelişiminin İz Bırakan Yolculuğu" temasına paralel olarak son 50 yılda çocuk ve çocukluk ile ilgili değişen sayısal verilere karşılaştırmalı olarak değinilmiştir. Veriler, temel demografik verilere ek olarak sağlık, eğitim ve sosyal hizmet boyutlarında yıllar arasında karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Bulgular, ülkemizde çocuklar için olumlu adımlar atma çabalarının yanında, çocukların engel olamadığımız zorluklara da maruz kaldıklarını göstermektedir. Yıllar içerisinde, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet boyutlarında çocukların durumlarında iyileştirmeler var gibi görünmekle birlikte, bu iyileştirmelerin sayısal ağırlıklı olduğu, gelişmiş ülke değerlerine ulaşmak ve niteliksel anlamda olumlu değişiklikler yaratabilmek için çok daha fazla çabaya gereksinim olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk istatistikleri, Türkiye'de çocuk

CHILDREN WITH NUMBERS SINCE LAST 50 YEARS IN TURKEY**ABSTRACT**

Half a century might seem a time period long and also sufficient enough to make changes, to clear away many risks and to solve problems. However, the opposite may also be true, causing the deepening and lasting of problems that cannot be solved for half a century. In this report, parallel with the theme of "the remarkable journey of child development in last 50 years" of International IV. Child Development Congress, quantitative data on children and childhood 50 years ago and today will be discussed comparatively. Data on health, educational and social services, in addition to basic demographic numbers, will be presented comparatively between years. Results indicate children's exposure to difficulties we cannot prevent, as well as the presence of efforts to take positive steps for children in our country. Although improvements on children's conditions might seem to have happened

over the years in terms of health, educational and social services, it is seen that these enhancements have occurred predominantly on the quantitative side, and that more effort remains to be put forth in order to create qualitative changes and to reach the level of developed countries.

Key Words: Child statistics, children in Turkey

GİRİŞ

Yarım asır, değişiklikler yaratabilmek, birçok riski ortadan kaldırabilmek ve sorunlara çözüm bulmak için uzun ve bir o kadar da yeterli bir süre gibi görünebilir. Ancak, bu durumun tersi de söz konusudur ve yarım asırlık bir süre çözülemeyen sorunların derinleşmesine ve kemikleşmesine de neden olabilmektedir. Bir 50 yıl sonra neler olabileceğini tahmin bile edemeyebiliriz. Bu bildiride, Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nin "50 yılda Çocuk Gelişiminin İz Bırakan Yolculuğu" temasına paralel olarak son 50 yılda çocuk ve çocukluk ile ilgili değişen sayısal verilere karşılaştırmalı olarak değinilmesi ve bir sonraki 50 yıl içerisinde çocukları nasıl bir gelecek beklediğinin öngörülmesi amaçlanmıştır.

Çocuklarla ilgili istatistiklerin yaklaşık yarım asırlık bir sürede nasıl değişim gösterdiğinin ortaya konması, geçmişte yapılan ve yapılmakta olan müdahalelerin etkililiğinin anlaşılmasını ve planlanacak müdahalelerin ve politikaların daha etkili sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

YÖNTEM

Literatür incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma, retrospektif ve tanımlayıcı niteliktedir. Veriler sağlık, eğitim ve sosyal hizmet boyutunda sunulmuştur. Literatürde ulaşılabilen karşılaştırılabilecek en yeni ve en eski tarihli verilere yer verilmiştir.

BULGULAR

Nüfus değişmekte olan ve eğilimleri ile gelecekte gerçekleştirilecek politikalara yön veren bir olgudur. Sağlık, eğitim ve sosyal hizmet müdahalelerini planlarken demografik verileri ve nüfus eğilimlerini kullanmak geliştirilecek müdahalelerin olumlu etkilerini artıracaktır. Bu amaçla, ilk olarak çocuklara ilişkin demografik göstergelere yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Çocuklara İlişkin Demografik Göstergeler

Demografik Göstergeler	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}
Çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranı (%)	48,5 (1970) ¹	28,3 (2017) ¹
Toplam doğurganlık hızı (kadın başına)	2,9 (1990) ²	2,1 (2016) ²
Kırsal/kentsel nüfus oranı (%)	48,7 / 51,3 (1990) ²	12,1 / 87,9 (2016) ²
Boşanma hızı (%)	1,41 (2001) ³	1,60 (2017) ³
Doğumda beklenen yaşam süresi (yıl)	72,5 (2002) ²	78,0 (2016) ²
Yoksul bireyler içinde çocukların oranı (%)	55 (2002-2006) ⁴	44,3 (2013) ⁵

Çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranı incelendiğinde, 1970 yılında bu oran %48,5 iken, 2017 yılında %28,3'e düştüğü görülmekte, 2060 yılı tahmini verilerine göre ise; %20,4'e kadar düşmesi öngörülmektedir (1). Bu veriyi destekler şekilde toplam doğurganlık hızının (kadın başına) da, 1990 yılında 2,9 iken, 2016 yılında 2,1'e düştüğü görülmektedir (2). Kırsal/kentsel nüfus oranları (%), 1990 yılında birbirine yakın iken, 2016 yılında kentsel alanlara yönelimin tercih edilmesiyle bu oranlar arasındaki farkın oldukça arttığı görülmektedir (2). 2001 yılında %1,41 olan boşanma oranının 2009 yılında %1,58'e ve 2017 yılında ise %1,60'a yükseldiği belirlenmiştir. TÜİK- Aile Yapısı Araştırması 2016 sonuçlarına göre en fazla boşanma nedeni ise %50,9'luk bir oran ile sorumsuz ve ilgisiz davranma olmuştur (3). Yukarıda vurgulanan toplam nüfus içerisinde çocuk nüfusunun azaldığını gösteren bulgulara karşın, doğumda beklenen yaşam süresinin yıllar içerisinde 72,5 yıldan (2002), 78 yıla (2016) yükseldiği görülmektedir (2). Tüm yaşamı etkileyen çocukluk döneminin en temel risklerinden olan yoksulluk durumunun yıllar içerisindeki değişimi incelendiğinde ise, 2002-2006 yılları arasında yoksul bireyler içinde %55 olan çocuk oranının (Akt. 4), Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması'nın 2013 yılı verilerine göre %44,3'e düştüğü (5) görülmektedir.

Sağlık Boyutu

Ülkelerin kalkınmışlık ve refahının en hassas göstergesi, çocuk sağlığı verileri ve çocukların sağlığı için sunulan hizmetlerdir. Tablo 2'de Türkiye'de çocuk sağlığına ilişkin geçmişe ve bugüne ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Sağlık Boyutunda Çocuklara İlişkin Göstergeler

Sağlık Göstergeleri	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}
5 yaş altı ölüm hızı (1000 CD)	201 (1970) ⁶	14 (2015) ⁶
Bebek ölüm hızı (1000 CD)	150 (1970) ⁶	12 (2015) ⁶
Neonatal ölüm hızı (1000 CD)	8,9 (2009) ⁷	5,8 (2017) ⁸
Sağlık kuruluşunda gerçekleşen doğum oranı (%)	78 (2003) ⁹	98 (2017) ⁸
Sezaryen doğumların tüm doğumlara oranı (%)	21,2 (2003) ⁹	53,1 (2017) ⁸
Yenidoğan tarama oranları (%)	52,7 (1998) ¹⁰	98,1 (2011) ¹⁰

*CD: Canlı doğumda

Tablo 2'de en önemli sağlık göstergelerinden biri olan 5 yaş altı ölüm hızının yaklaşık son elli yılda 1000 canlı doğumda 201'den 14'e, bir diğer önemli sağlık göstergesi olan bebek ölüm hızının ise 150'den 12'ye düştüğü görülmektedir (6). Son 18 yılda neonatal ölüm hızındaki değişim incelendiğinde, 1000 canlı doğumda 8,9 (7) olan neonatal ölüm hızının 5,8'e (8) düştüğü bildirilmektedir. Sağlık kuruluşlarında gerçekleşen doğum oranları incelendiğinde, 2003-2017 yılları arasında %78'den %98'e bir artış olduğu gözlenirken tüm doğumlar içerisinde sezaryen doğum oranının da %21,2'den %53,1'e yükseldiği görülmektedir (8, 9). Yaşamda kalan ve yenidoğan sürecinde olan bebeklerde fenilketonüri, konjenital hipotroidi ve biyotinidaz eksikliğinin belirlenmeye çalışıldığı yenidoğan tarama oranları ise 1998 yılında %52,7'den, 2011 yılında %98,1'e kadar yükselmiştir (10).

Eğitim Boyutu

Ülkelerin kalkınmışlık ve refahının bir diğer önemli göstergesi eğitim verileri ve çocuklarına sunduğu eşitlikçi eğitim hizmetleridir. Eğitime ilişkin geçmiş ve günümüze ait veriler Tablo 3, 4 ve 5'te sırasıyla örgün eğitim, PISA araştırma sonuçları ve özel eğitim boyutlarında sunulmuştur.

Tablo 3. Örgün Eğitimde Yaş Grubu ve Dönemlere Göre Net Okullaşma Oranları

Eğitim Göstergeleri		Geçmiş	Bugün
		Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}
Okullaşma oranı (%)	3-5 yaş	30,87 (2011-2012) ¹¹	38,52 (2017-2018) ¹¹
	4-5 yaş	44,04 (2011-2012) ¹¹	50,42 (2017-2018) ¹¹
	5 yaş	65,69 (2011-2012) ¹¹	66,88 (2017-2018) ¹¹
	İlköğretim	90,98 (2002-2003) ¹¹	98,35 (2017-2018) ¹¹
	Ortaöğretim	50,57 (2002-2003) ¹¹	98,71 (2017-2018) ¹¹

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi dönemde son 6 yılda okullaşma oranında en belirgin artışın 3-5 yaş grubunda olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim dönemlerine ilişkin ulaşılan son on beş yılın okullaşma oranları karşılaştırıldığında ise, ortaöğretim döneminde ilköğretim dönemine göre çok daha belirgin bir artış olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 4. PISA Araştırma Sonuçları

PISA Verileri	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}
Okuma Alanı	441 Puan / 35. Sıra (2003) ¹²	428 Puan / 50. Sıra (2015) ¹³
Matematik Alanı	423 Puan / 35. Sıra (2003) ¹²	420 Puan / 49. Sıra (2015) ¹³
Fen Alanı	434 Puan / 33. Sıra (2003) ¹²	425 Puan / 52. Sıra (2015) ¹³

Tablo 4'de 2003 ve 2015 yıllarında Türkiye'ye ait PISA verileri görülmektedir. Yıllar içerisindeki değişim incelendiğinde, okuma alanında 13, matematik alanında 3 ve fen alanında 9 puan azalma sonucunda katılımcı ülkeler arasındaki başarı sıralamasında okuma alanında 15, matematik alanında 14 ve fen alanında 19 sıra geriye gidildiği görülmektedir.

Tablo 5. Özel Eğitim Boyutunda Çocuklara İlişkin Veriler

Özel Eğitim Verileri	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}
Okul sayısı	342 (2001-2002) ¹⁴	1.362 (2016-2017) ¹⁴
Öğretmen sayısı	2.834 (2001-2002) ¹⁴	12.009 (2016-2017) ¹⁴
Okullardaki öğrenci sayısı	17.320 (2001-2002) ¹⁴	48.212 (2016-2017) ¹⁴
Sınıflardaki öğrenci sayısı	6.912 (2001-2002) ¹⁴	42.900 (2016-2017) ¹⁴
Kaynaştırma eğitimindeki öğrenci sayısı	29.074 (2001-2002) ¹⁴	242.486 (2016-2017) ¹⁴

Eğitim verilerinin özel eğitim boyutunda ele alındığı Tablo 5 incelendiğinde, 2001-2017 yılları arasında okul sayısının 342'den 1.362'ye, öğretmen sayısının 2.834'ten 12.009'a, okullardaki öğrenci sayısının 17.320'den 48.212'ye, sınıflardaki öğrenci sayısının 6.912'den 42.900'e ve kaynaştırma eğitimindeki öğrenci sayısının ise 29.074'ten 242.486'ya yükseldiği görülmektedir.

Sosyal Hizmet Boyutu

Ülkelerin kalkınmışlık ve refahının sağlık ve eğitim ile birlikte diğer bir göstergesi de, sosyal hizmet boyutunda hedeflediği politikalar ve bunların uygulanması sonucunda ulaşılan verilerdir. Bulgular kısmının son bölümünde, Tablo 6'da adalet sistemi kapsamında ele alınan, Tablo 7 ve 8'de ise korunma altında olan çocuklara ilişkin geçmiş ve günümüz verileri karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. Adalet Sistemi Kapsamında Ele Alınan Çocuklara İlişkin Veriler

Adalet Sistemi Verileri	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}	Veri (Veri Yılı) ^{kaynak}
Çocuk intihar oranı (%)	11.9 (2007) ⁷	9.5 (2013) ⁷
Suçta sürüklenen çocuk sayısı	158.917 (2005) ¹⁵	173.297 (2015) ¹⁵
Suç mağduru çocuk sayısı	114.673 (2014) ¹⁶	137.482 (2017) ¹⁶
Cinsel istismara maruz kalan çocuk oranı (%)	9.528 (2009) ¹⁶	21.189 (2016) ¹⁶
Ceza infaz kurumuna giren çocuk sayısı	1.087 (2009) ¹⁶	6.137 (2013) ¹⁶

Tablo 6'da çocuk intihar oranlarının yıllar içerisinde %11,9'dan %9,5'e düştüğü; buna karşın, suçta sürüklenen, suç mağduru olan, cinsel istismara maruz kalan ve ceza infaz kurumuna giren hükümlü çocuk sayısının arttığı görülmektedir.

Tablo 7. Korunma Altında Olan Çocuklara İlişkin Veriler

Korunma Altında Olan Çocuklara İlişkin Veriler	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) <small>kaynak</small>	Veri (Veri Yılı) <small>kaynak</small>
Aile yanına döndürülen çocuk sayısı	8.099 (2011) ¹⁷	11.342 (2017) ¹⁷
Korunmaya alınmadan sosyoekonomik destek alan çocuk sayısı	16.785 (2006) ¹⁷	104.729 (2017) ¹⁷
Evlat edinilen çocuk sayısı	11.444 (2011) ¹⁷	16.171 (2017) ¹⁷
Koruyucu aile sayısı	1190 (2011) ¹⁷	4.654 (2017) ¹⁷
Koruyucu aile yanında desteklenen çocuk sayısı	1.282 (2011) ¹⁷	5.642 (2017) ¹⁷
Kreşlerden ücretsiz yararlandırılan çocuk sayısı	1.639 (2011) ¹⁷	2.400 (2017) ¹⁷

Tablo 7'de korunma altında olup aile yanında desteklenen çocuklara ilişkin veriler sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde, 6 yıl gibi kısa bir zaman diliminde, en belirgin artışın, korunma altına alınmadan sosyoekonomik destek verilerek ailesi ile birlikte yaşamaya devam eden çocuk sayısında olduğu görülmektedir. Bunu, koruyucu aile sayısı ve buna paralel olarak koruyucu aile yanında desteklenen çocuk sayısındaki artış takip etmektedir. En düşük oranda artışın ise, aile yanına döndürülen çocuk sayısında olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Korunma Altında Olup Farklı Hizmet Modellerinden Yararlanan Çocuklara İlişkin Veriler

Farklı Hizmet Modellerinden Yararlanan Çocuklara İlişkin Veriler	Geçmiş	Bugün
	Veri (Veri Yılı) <small>kaynak</small>	Veri (Veri Yılı) <small>kaynak</small>
Kuruluşlarda bakılan toplam çocuk sayısı	14.320 (2011) ¹⁷	14.189 (2017) ¹⁷
Çocuk evi sayısının bakılan çocuk sayısına oranı (%)	18 (2011) ¹⁷	19 (2017) ¹⁷
Yetiştirme yurdu sayısının bakılan çocuk sayısına oranı (%)	2 (2011) ¹⁷	2 (2016) ¹⁷
Sevgi evlerinin bakılan çocuk sayısına oranı (%)	1.1 (2011) ¹⁷	1.73 (2017) ¹⁷
Çocuk destek merkezinin bakılan çocuk sayısına oranı (%)	6 (2011) ¹⁷	3 (2017) ¹⁷

Tablo 8’de, korunma altında olup farklı hizmet modellerinden yararlanan çocuklara ilişkin veriler sunulmuştur. Yıllar içerisinde çocuk sayısında belirgin bir değişiklik olmadığı, buna karşın, çocuk evlerinin ve sevgi evlerinin bakılan çocuk sayısına oranının arttığı; çocuk destek merkezinin bakılan çocuk sayısına oranının ise azaldığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Nüfus değişmekte olan ve eğilimleri ile gelecekte gerçekleştirilecek politikalara yön veren bir olgudur. Sağlık, eğitim ve sosyal hizmet müdahalelerini planlarken demografik verileri ve nüfus eğilimlerini kullanmak, geliştirilecek müdahalelerin olumlu etkilerini artıracaktır. Bu amaçla, *Tablo 1*’de sunulan demografik veriler değerlendirildiğinde, yıllar içerisinde, doğurganlığın azaldığı, kırsaldan kentsele göçün ve boşanma hızının arttığı, bunlara paralel olarak da çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranının giderek düştüğü görülmektedir. Kentleşme, kadının eğitim düzeyinin artması, çalışma hayatına aktif katılımı, doğum kontrolü uygulamalarının kullanımının artması vb. etmenlerin bu sonuca etki ettiği düşünülmektedir (18). Yaşam süresinin uzadığı ve çocukluk yıllarının bireyin tüm yaşantısını, yetişkinlikteki yaşam kalitesini etkileyen kritik yıllar olduğu dikkate alındığında, azalan ve nüfus projeksiyonlarına göre daha da azalacağı öngörülen çocuk nüfusuna, yaşayacakları daha uzun bir ömür için daha etkili politikalar geliştirilmesi gerekliliği doğmaktadır.

Ülkelerin kalkınmışlık ve refahının en hassas göstergesi olan çocuk sağlığı verileri ve çocuk sağlığı hizmetlerine ilişkin *Tablo 2*’de sunulan veriler değerlendirildiğinde, 5 yaş altı ölüm hızı, bebek ölüm hızı ve neonatal ölüm hızının yıllar içerisinde düşmekle birlikte, gelişmiş ülkeler için 2011 yılında bildirilen sırası ile %7, %6 ve %4 değerlerine henüz ulaşamadığı görülmektedir. Neonatal ölüm hızının diğer ölüm hızlarına göre gelişmiş ülke değerlerine yaklaşmış olması sevindiricidir. Bu noktada, sağlık kuruluşunda gerçekleşen doğum sayısının artması, sağlık hizmetlerinin daha ulaşılabilir ve etkin şekilde sunulması ile gebelik izlemlerinin sürdürülmesi, daha genel anlamda ise kadınların eğitim düzeyinin artması ve bağımsızlık kazanmasının etkili olduğu düşünülmektedir (18). Ancak riskli yenidoğanların yaşatılması akabinde, sağlık ve gelişim izlemlerinin uzman ekipler tarafından düzenli olarak sürdürülme ve gerektiğinde erken müdahale hizmetlerine yönlendirilme oranlarının da artması gerekmektedir (18, 19). Bir diğer bulgu, ülkemizde yıllar içerisinde sağlık kuruluşunda gerçekleşen doğumların ve bunlar içinde de sezaryen doğum oranının artmış olmasıdır. Sezaryen doğumdaki riskler, diğer doğum seçeneklerine göre yüksek olmasına karşın kadınların giderek daha ileri yaşlarda ve daha az sayıda çocuk sahibi olması, gebelik izleminde fetüse ve anneye ilişkin risklerin daha fazla belirlenmesi ve daha az fetal yaralanma olasılığı gibi nedenlerle bu tür doğum tercih edilmektedir (20). Sezaryen doğumun riskleri konusunda çiftlerin bilgilendirilmesi, eğitim ve danışmanlıkların artırılması gerekmektedir. Yenidoğan tarama oranlarının artması da, sağlık ve gelişim sorunu olabilecek çocukların erken tanı ve tedavisi açısından çok önemli bir değişimdir (18). Ülkemizde fenilketonüri, konjenital hipotroidi, kistik fibrozis ve biyotinidaz eksikliği olmak üzere dört hastalık yenidoğan tarama programına alınmıştır. Buna karşın dünyada bu hastalıklara ek olarak birçok metabolik ve immün sistem hastalığı da taranmaktadır (21).

Eğitim boyutunda okullaşma oranları incelendiğinde (*Tablo 3*), son 6 yılda okullaşma oranında en belirgin artışın 3-5 yaş grubunda olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim dönemlerine ilişkin son on beş yılın okullaşma oranları karşılaştırıldığında ise, ortaöğretim döneminde ilköğretim dönemine göre çok daha belirgin bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Okul dışı kalmak, bir hak olan eğitimden yoksun kalmanın ötesinde sosyalleşmeyi ve diğer etkinliklere ve hizmetlere erişme fırsatını da engellemektedir (18). Bu anlamda 2003 yılında başlatılan ve UNICEF ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) işbirliği ile sürdürülen "Haydi Kızlar Okula" kampanyası, ekonomik güçlükler, çocuk işçiliği, okulun uzak olması, isteksizlik, ailenin ihmali, ayrımcılık ve cinsiyet eşitsizliği nedeniyle okul dışında kalan 330 bin çocuğun okullaşmasını sağlamıştır (18, 22).

*Tablo 4*de 2003 ve 2015 yıllarında Türkiye'ye ait PISA verileri karşılaştırıldığında başarı puanlarındaki düşüş ve bunun sonucunda başarı sıralamasında gerileyişin sebebi olarak, eğitim sisteminde sürekli değişiklikler yapılması sonucunda henüz etkileri, sonuçları değerlendirilemeden yeni bir düzenlemenin getirilmesi en önemli etken sayılabilir. Kısa bir süre içerisinde müfredatta, sınav sistemlerinde, okul türlerinde vb. birçok noktada değişiklikler yapılması süreci olumsuz etkilemektedir. Yeni oluşturulan eğitim sistemlerinin ezbere dayalı olmasının, öğretmen ve aileler tarafından akademik başarı üzerindeki baskıların artmasının ve teknolojinin ilerlemesi ile birlikte çocuklarda-gençlerde teknoloji bağımlılığının artmasının da bu sonuçları pekiştirdiği düşünülmektedir.

Eğitim boyutunda özel eğitim verileri incelendiğinde (*Tablo 5*), niceliksel bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışa neden olan en önemli etmen yasal düzenlemeler sonucunda hiçbir gerekçe ile engellilerin eğitim almasının engellenemeyeceği, engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanmasıdır. Ancak ailelerin bireysel anlamda yaşadığı güçlüklerin devam ettiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (23, 24).

Sosyal hizmet boyutunda adalet sistemi kapsamında ele alınan çocukların durumu incelendiğinde (*Tablo 6*) suçla sürüklenen, suç mağduru olan, cinsel istismara maruz kalan ve ceza infaz kurumuna giren hükümlü çocuk sayısının arttığı görülmektedir. Çocuk mahkemeleri uygulamalarında temel amaç "çocuğun yüksek yararı" ilkesi gözetilerek yargılama ve ifade alınma süreçlerinin gerçekleştirilmesi ve çocuğun eğer varsa ihtiyacı paralelinde koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarından yararlandırılmasıdır. Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında, çocuklara ilişkin hukuksal süreçlerin başlatılmasında çocuğun yaş aralığının ve özel gereksinimlerinin dikkate alındığı ve 15 yaş öncesinde cezai müeyyidenin başlama yaşı olarak kabul edilen 12 yaştan itibaren, cezai yaptırım uygulanmadan önce ayrıntılı olarak çocuğun sosyal, psikolojik, gelişimsel ve ekonomik durumu değerlendirilerek karar verildiği görülmektedir (25).

Tablo 7'de korunma altında olup aile yanında desteklenen çocuklara ilişkin veriler incelendiğinde, 6 yıl gibi kısa bir zaman diliminde en belirgin artışın, korunma altına alınmadan sosyo-ekonomik destek verilerek ailesi ile birlikte yaşamaya devam eden çocuk sayısında olduğu görülmektedir. Bunu koruyucu aile sayısı ve buna paralel olarak koruyucu aile yanında desteklenen çocuk sayısındaki artış takip etmektedir. En düşük oranda artışın ise aile yanına döndürülen çocuk sayısında olduğu görülmektedir.

Kurum bakımının çocukların gelişimine olan olumsuz etkisinin anlaşılmasıyla birlikte korunmaya muhtaç çocuklara ilişkin öncelikli hizmet modeli sosyal ve ekonomik yardımlarla çocuğun biyolojik ailesinin yanında kalması (SED ile destekleme, aile yanına döndürme ve ücretsiz kreş hizmeti), bunun mümkün olmadığı durumlarda koruyucu ailede bakım, evlat edindirme yoluyla bakım benimsenmektedir (26). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2012 yılında başlatılan "Gönül Elçileri Projesi"nin koruyucu aile ve evlat edindirme hizmetlerinin artmasında etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir.

Korunma altında olup farklı hizmet modellerinden yararlanan çocuklara ilişkin bulgular (Tablo 8) yıllar içerisinde çocuk sayısında belirgin bir değişiklik olmadığını, buna karşın çocuk evlerinin ve sevgi evlerinin bakılan çocuk sayısına oranının arttığını, çocuk destek merkezinin bakılan çocuk sayısına oranının ise azaldığını göstermektedir. Çocuk Evleri Modeli, toplu bakım yerine ev tipi bakım olarak 2000 yılında ilk olarak Ankara'da başlatılmış ve 2005 yılında yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır (27). Tabloda yer alan verilerin 2011 yılından itibaren başlamasının nedeni, kurumların işleyişinde meydana gelen değişiklikler nedeniyle önceki verilere ulaşamamasıdır. Kurumsal işleyiş ve uygulamalardaki değişiklikler, yapılan düzenlemelerin çocuklara olan etkilerini değerlendirmeyi ve izlemeyi zorlaştırmaktadır.

Tablo olarak sunulmayan ancak üzerinde durulması gereken diğer bir önemli konu ise çalıştırılan çocukların durumudur. Çocuk işçiliğinin 1994-2012 yılları arasında %146 oranında azaldığı bildirilse de, 2012 yılı verilerine göre ülkemizde 15-29 yaş grubunda yer alan gençlerin sadece %31.4'ü eğitimde iken; %47,1'i işgücü piyasasında ve %28,1'i ise ne eğitimde ne de işgücünde yer almaktadır (28). Çocuk işçiliğinin önlenmesi ve azaltılmasında hayata geçirilen ulusal ve uluslararası program ve projelerin etkisi büyük olmuştur (29, 30).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yıllar içerisinde, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet boyutlarında çocukların durumlarında iyileştirmeler var gibi görünmekle birlikte, bu iyileştirmelerin sayısal ağırlıklı olduğu, gelişmiş ülke değerlerine ulaşmak ve niteliksel anlamda olumlu değişiklikler yaratabilmek için çok daha fazla çabaya gereksinim olduğu görülmektedir.

Sonuçları daha dar kapsamda ele aldığımızda, nedenlerden biri olarak bugünün çocuklarının sağlıklı bir çocukluğun temeli olan duygusal olarak erişebilecekleri ebeveynlerden, net biçimde tanımlanmış sınırlardan, sorumluluklardan, dengeli beslenme, yeterli uyku ve egzersiz alışkanlıkları ile yaratıcı oyunlar, sosyal etkileşim, yapılandırılmamış zaman fırsatından yoksun olarak büyümeleri karşımıza çıkmaktadır. Bugünün çocuklarının hayatındaki gerçekler ise dijital olarak dikkatleri bölünmüş, çocuklarının her şeyi yönetmesine izin veren ve aşırı hoşgörülü ebeveynler, sorumluluk yerine "her şeye hakkım var" hissi, yetersiz uyku ve dengesiz beslenme, kapalı mekanlarda hareketsiz yaşam ve sınırsız uyaranlara karşın anlık tatminlerdir (Akt., 31).

Uzmanlar gelecek yarım asır ile ilgili olarak bu dönemin bir önceki asırdan daha hızlı ve yoğun geçeceğini, hayatımızda kontrol etmekte zorlanacağımız birçok duruma yol açacağını belirterek

uyarıda bulunmaktadır. Örneğin yapay zeka, avukatlık mesleğini %90 doğruluk payı ile gerçekleştirmeye başlayacak; geliştirilen kanser teşhis cihazları ile insan ömrü 100 yıla yaklaşacak; seyahatlerimiz şoförsüz araçlar ile gerçekleşecek; insanlığın neredeyse tamamına yakını en yüksek kalitede eğitim ve bilgiye ulaşacak cihazlara sahip olacak; üç boyutlu baskı imkanları ile ev ortamında ayakkabı, protez vb. birçok ürün üretilebilecek; tarım robotları sayesinde soframızda topraksız yetiştirilen bitkiler ve böcek proteinleri bulunacak ve ruh halimizi yüz ifademizden tespit eden uygulamalar ve yazılımlar hayatımızda yerini alacaktır.

Değişmeyen en önemli nokta ise, tüm bu gelişmeler ile uzayan insan ömrünün ilk yıllarının daha uzun bir yaşamı etkileyecek olmasıdır. Bu nedenle, insan ömrünün ilk yıllarını, çocukluk dönemini, bu hızlı ve öngörülemeyen tehlikelere karşı koruyacak ve destekleyecek mesleklerin önemi daha da artacaktır. 1968 yılında Türkiye’de tek bir bölüm olarak meslek elemanı yetiştirmeye başlayan çocuk gelişimi alanının, 1972 yılında 11 mezun vererek başladığı yolculuk, bugün 37 bölüm ve son bir yılda 805 mezun ile devam etmektedir. Çocuk gelişimi alanının, geride kalan yarım asırda gösterdiği niceliksel ve niteliksel ilerlemeleri, gelecek yıllarda bu bildiride vurgulanan gereksinimleri karşılamak üzere sürdürmesi ve geleceği yakalaması büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

NOT: Tablo içinde kaynak gösterimi ancak numaralandırma ile mümkün olabildiğinden tam metin içinde ve kaynaklar kısmında numaralandırma sistemi kullanılmıştır.

1. TÜİK (2017). İstatistiklerle Çocuk. TÜİK 27596 Sayılı ve 18 Nisan 2018 Tarihli Haber Bülteni. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27596> Erişim Tarihi: 03.10.2018
2. T.C. Sağlık Bakanlığı (2016). Sağlık İstatistikleri Yıllığı. <https://dosyab.saglik.gov.tr/Eklenti/13183,sy2016turkcepdf.pdf?0> Erişim Tarihi: 02.10.2018
3. TÜİK (2018). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri (2001-2017). <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=111&locale=tr> Erişim Tarihi: 02.10.2018
4. UNICEF (2011). Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf> Erişim Tarihi: 03.10.2018
5. TÜİK (2014). İstatistiklerle Çocuk. TÜİK 18622 Sayılı ve 22 Nisan 2015 Tarihli Haber Bülteni. <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=18622> Erişim Tarihi: 03.10.2018
6. Ulukol, B. (2018). Dünyada ve Türkiye’de çocuk sağlığının durumu 2017 – 2018. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/83407/mod_resource/content/3/Du%CC%88nyada%20Tu%CC%88rkiyede%20c%CC%A7ocuk%20sag%CC%86%C4%B1g%CC%86%C4%B1n%CC%86%C4%B1n%20durumu%202017%20-%202018.pdf Erişim Tarihi: 02.10.2018
7. TÜİK (2014). İstatistiklerle Çocuk 2014. Türkiye İstatistik Kurumu Yayını. Erişim Adresi: https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/istatistik/istatistiklerle_cocuk_2014.pdf ISBN 978-975-19-6341-3. Erişim Tarihi: 03.10.2018
8. T.C. Sağlık Bakanlığı (2017). Sağlık İstatistikleri Yıllığı, 2017.

9. HÜNEE (2004). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, 2003. Erişim Tarihi: 01.10.2018
<http://www.sck.gov.tr/nufus/T%C3%BCrkiye%20N%C3%BCfus%20ve%20Sa%C4%9Fl%C4%B1k%20Ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1%202003.pdf>
10. Özbaş, S., Tezel, B. Aydın, Ş., Bolat H. ve Köse, M.R. (2012). Türkiye'de çocuk sağlığı'nın durumu. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, (71-76).
11. MEB (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/2018. Ankara. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf Erişim tarihi: 05.11.2018.
12. MEB (2005). PISA 2003 Ulusal Nihai Raporu. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> Erişim Tarihi: 03.10.2018
13. MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Erişim Tarihi: 03.10.2018 Erişim Adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
14. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/içerik/64> Erişim Tarihi: 01.10.2018
15. Çocuk Nüfusunda Her 100 000 Kişideki Suça Sürüklenen Çocuk Sayısı (2005-2015). www.adlisicil.adalet.gov.tr/istatistik_2015/çocuk/3.pdf Erişim Tarihi: 08.10.2018
16. TÜİK (2018). Adalet İstatistikleri. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=98&locale=tr> Erişim Tarihi: 10.10.2018.
17. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2018). İstatistikler. Erişim Tarihi: 21.09.2018 <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/istatistikler>.
18. Conk, Z., Başbakkal, Z. ve Yardımcı F. (2013). Çocuk sağlığına genel bakış. Z. Conk, Z., Başbakkal, H. Bal Yılmaz ve B. Bolışık (Ed.). *Pediyatri hemşireliği*. (ss.1-45). Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
19. Consensus Report for Workshop on Early Diagnosis and Intervention in Cerebral Palsy (2018). Turkey's approach to babies at risk and suggestions. *Journal of Clinical Obstetrics & Gynecology*, 28(2), 78-88.
20. Sayın, N.C, Gürsoy Erzincan, S. ve Uzun Çilingir, I. (2018). Sezaryen: Kanıta dayalı bilgiler. *Türkiye Klinikleri J Gynecol Obst-Special Topics*, 11(1), 76-81.
21. Gür, E. (2017). Yenidoğan tarama programları. G. Gökçay ve U. Beyazova (Ed.), *İlk beş yaşta çocuk sağlığı izlemi* (ss. 17-24). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
22. UNICEF (2004). https://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge47.pdf Erişim Tarihi: 01.10.2018
23. Yakupyan, P (2015). <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozel-gereksinimli-bireylerin-egitim-mucadelesi-40008508> Erişim Tarihi: 16.10.2018
24. Ertem, İ.Ö., Çakmak, N.M., Ünal, C. ve Gök, C.G. (2012). *Çocuklar için özel gereksinim raporuna geçiş: özürllük ölçütü, sınıflandırması ve özürllere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmeliğin bilimsel incelemesi*, Ankara: UNICEF Türkiye Ülke Ofisi.

25. Erükçü, G. ve Akbaş, E. (2012). Türkiye'de çocuk mahkemeleri uygulamalarına eleştirel bir bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 135-153.
26. Baylan, E. (2008). Günümüzde koruyucu aile ve evlat edinme hizmetleri genel müdürlük uygulamaları ve değerlendirmeleri. N. Erol (Ed.). *Koruyucu aile, evlat edinme hizmetleri ve ruh sağlığı* (ss. 23-26). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk/Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları No: 6
27. SHÇEK (2009). www.shcek.gov.tr ErişimTarihi: 10.05.2009.
28. Çocuk İşçiliği ve Eğitim Öğretmen El Kitabı (2018). T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Genel Yayın No: 72 Sayfa: 34, ISBN: 978-975-455-288-1.
29. Avşar, Z. ve Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40.
30. ÇSGB (2017). *Çocuk İşçiliği İle Mücadele Ulusal Programı*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayını. Yayın No: 63. ISBN: 978 - 975 - 455 - 269 - 0
31. Kuran, E. (2018). Telgraftan tablete. İstanbul: Destek Yayınları.

24 Ekim 2018

Oturum XIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Berrin Akman

Saat	Yer
09:00-10:30	Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

TÜRKİYE'DE BEBEK BAĞLANMASI ALANINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Arş. Gör. Buket MERAL, Dr. Öğr. Üyesi Hacer KOBYA BULUT, Arş. Gör. Bahar ÇOLAK
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

Özet

Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimi ve çocuk sağlığının önemli konularından biri olan “bağlanma” ile ilgili Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında yapılmış tezler; yıllara, tez türüne, yayın dillerine, çalışma modeline göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca deneysel ve karşılaştırmalı tanımlayıcı tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nin veri tabanında “bebek bağlanma”, “ebeveyn bebek bağlanma”, “baba bebek bağlanma”, “paternal bağlanma”, “maternal bağlanma”, prenatal bağlanma”, “doğum öncesi bağlanma”, “doğum sonrası bağlanma” ve “bağlanma” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri çekme formu ile veriler toplanmıştır. Yapılan tarama sonucu 1175 lisansüstü tez çalışması incelenmiş olup konuyla ilişkili 63 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tezler hemşirelik, ebeklik, psikoloji, halk sağlığı, tıpta uzmanlık ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında olup 2004 ile 2018 yılları arasında yürütülmüştür. Bu araştırmanın, bağlanma ve çocuk sağlığı ile ilgili ileride yapılacak olan çalışma konularını belirleyebilmek açısından hem lisansüstü öğrencilere hem de akademisyenlere yol göstereceği ve alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: bağlanma, lisansüstü tezler, ebeveyn bebek bağlanma

Abstract

The purpose of this study examine the graduated thesis in universities in Turkey related to attachment which is one of the important topics of child development and child health. Within this scope, theses are classified according to the year, type of broadcasting, language and research model. In addition, experimental and comparative descriptive theses were examined. In the scope of the research, the database of the The Council of Higher Education (YOK) National Thesis Center was searched with the “baby attachment”, “parent baby attachment”, “paternal infant attachment”, “paternal attachment”, “maternal attachment”, “prenatal attachment”, “after-birth attachment” and attachment keywords. Data were collected with data collection form developed by the researchers. 1175 post-graduate thesis studies were investigated and 63 theses of them were included in this study. The theses included in

this study were in the fields of nursing, midwifery, psychology, public health, medical expertise and psychological counseling and guidance and were conducted between 2004 and 2018. It is thought that this research will guide both graduate students and academicians in order to determine future study subjects related to attachment and child health and will contribute to literature.

Key words: attachment, graduate theses, parents baby attachment

GİRİŞ

Bağlanma kuramını öne süren Bowlby'e göre çocuk açısından yaşamsal önemi olan bağlanma; bebekle birincil bakım verici arasında gelişir ve bebekte güven duygusunun gelişmesini sağlayan güçlü bir bağıdır. Bağlanma kuramı bebeğin annesine veya annesi yerine geçen, onun rahatlamasını sağlayan bir bireye bağlanmasının çocuğun yaşamını sürdürmesinde önemli bir işleve sahip olduğunu savunmaktadır (1,2).

Bakım verici ile çocuk arasındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal ilişkiyi açıklayan bağlanma kuramının temel noktası, annenin bebeğine dış dünyayı inceleyebileceği ve gerektiğinde emniyet duyguları içinde geri dönüşler yapabileceği güvenilir bir ortam hazırlamasıdır (3,4). Bu ortamın hazırlanması çocuğun psikolojik gelişiminin sağlanmasında temel süreçlerden biridir (5).

Bağlanma ilişkisinin kalitesi ve düzeyi, bebeğin fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişimi açısından önemlidir (6,7). Ayrıca bebeğin yaşadığı ilk bağlanma deneyimi sosyal ilişkilerin ve daha sonra yaşayacağı bağlanma deneyimlerinin de temelini oluşturmaktadır. Bireyin ileriki yaşamının biçimlendirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir (8). Ebeveyn ile bebek arasında güvenli bağlanma gelişmezse, çocuk büyüdükçe fiziksel, zihinsel, emosyonel, sosyal ve dil gelişimi açısından yetersizlikler yaşayabilmektedir (9,10).

Aile ile bebek arasındaki bağlanma süreci bir bebeğe sahip olmanın hayali ve karar verme süreci ile başlayan gebelik, doğum ve postpartum dönemlerinde aşamalar halinde gerçekleşmektedir (2, 6, 11). Bağlanma doğumdan hemen sonra meme arama, emme, anneye yönelme şeklinde kendini göstermektedir. Zamanla bebeğin bakıcısı ile göz teması kurması, ona gülümsemesi ile güvenli bağlanma kendini göstermeye devam etmektedir. Temelleri gebelikte atılan anne bebek bağlanması tam olarak ilk iki yıl içerisinde şekillenmektedir (2).

Doğum öncesi bağlanma

Literatürde prenatal bağlanma, ebeveyn fetüs bağlanması olarak da geçmekte olup ebeveynler ile doğmamış çocukları arasında gelişen duygusal eşsiz bir ilişkidir (12). Ebeveyn kimliğinin oluşmasında ve anne babaların yeni rollerine adaptasyonunda önemli rol oynamaktadır (13). Bu bağ anne fetüs arasında daha yoğun kurulmakla beraber baba ile fetüs arasındaki bağ da bu dönemde başlamaktadır. Nitekim yapılan bir çalışmada gebe kadınların fetüse bağlanmasının eşlerinkinden daha fazla olduğu belirlenmiştir (14).

Bebeğin büyüme ve gelişmesinde çok önemli rol oynayan prenatal bağlanmanın gebelik süresince annenin sağlık davranışlarını dolayısıyla da yenidoğanın sağlığının önemli belirleyicisidir. Gebeler ile

yürütülen bir çalışmada anne fetüs bağlanması düşük olan gebelerin; sigara-alkol kullanımı, düzensiz uyku, antenatal kontrollerde düzensizlik gibi olumsuz davranışların daha sık görüldüğü belirlenmiştir (15). Ebeveynlerin yaşlarının, eğitim durumlarının, daha önce çocuk sahibi olma durumlarının prenatal bağlanmayı etkilediği çalışmalarda gösterilmiştir. Gebeliğin plansız olması, ebeveynlerinin anksiyetesinin yüksek olması, gebelik depresyonu prenatal bağlanmayı olumsuz etkilemektedir. Bebeğin hayalinin kurulması, karnına dokunarak iletişim kurulması, onunla konuşulması, bebeğe yönelik hazırlıkların yapılması, fetüsün hareketlerinin hissedilmesi, ultrasonda bebeğin görülmesi, konu ile ilgili eğitim ve danışmalığın ebeveyn fetüs bağlanmasını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (6, 11).

Doğum sonrası bağlanma

Yenidoğanın intrauterin ortamdan ekstrauterin ortama geçişi hem anne hem de bebek için oldukça travmatiktir. Anne karnındaki güvenli ortamı terk edip ışık, ses gibi çevresel uyaranların fazla olduğu dış yaşama uyum göstermek bebek için önemli bir dönüm noktasıdır. Gebeliği süresince koruyup kolladığı, sahip olduğu bebeğin ayrı bir varlık olması anne için de dramatiktir. Hem annenin hem de bebeğin bu yeni durumlara uyumları ve aralarındaki ilişki oldukça önemlidir. Bebeğin bilmediği dış dünyada güveneceği ve bağlanacağı bir limana, annesinin ise bebeği ile birlikteliğine devam etmeye ihtiyacı vardır (2). Nugent ve Brazeltonun "touchpoint" olarak nitelendirdiği doğumdan hemen sonraki bu dönem bağlanmanın en yoğun yaşandığı dönemdir. Anne bebek ilişkisinin bu dönemde başlatılması, bebeğin dış yaşama uyumunu ve ebeveynlerin yeni rollerine alışmalarını kolaylaştırmaktadır (16,17)

Doğum eylemi bittikten hemen sonra anne ile ten tene temasın kurulması, ilk saatlerini annenin göğsünde geçirmesi ve bu süre içerisinde baba ile temasta bulunma, kanguru bakımı, ebeveyn ile aynı odanın paylaşılması, emzirme, bebek masajı, bebeğin bakımına aktif katılım sağlamak, bebek ile göz teması kurmak ve yumuşak ses tonu ile iletişim kurmak gibi aktiviteler doğum sonu bağlanmayı olumlu olarak etkilemektedir (2,7,11,17).

Ebeveynler ve bebek arasında güvenli bağlanmanın gerçekleşmemesi çocuğun büyüme ve gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Anne ile fetüs arasında bağlanmanın gelişmemesi sonucu gebelikte riskli davranışlar artmakta ve çocuğun optimal büyüme ve gelişmesi için tehlike oluşturmaktadır (3, 16, 12). Bowlby,[1] yasamın ilk üç yılında anne yoksunluğu yaşayan çocuklarda zihinsel ve ruhsal hastalık riskinde artış saptamıştır. Güvenli ebeveyn bebek bağlanmasının gelişmediği çocukların, ihmal ve istismar yönünden daha riskli oldukları belirtilmiştir. Literatürde çeşitli çalışmalarda bebeklik dönemindeki yetersiz bağlanma ile ileriki yaşlarda ruhsal ve davranışsal problemlerin ilişkili olabileceği gösterilmiştir (12,18).

Çocuk sağlığında çok büyük etkisi olan güvenli bağlanma, araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olduğundan bu konuda pek çok çalışma yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda bağlanmanın çeşitli girişimlerle arttırılabileceği ve bağlanmayı riske atabilecek etmenler literatürde yer almaktadır. Özellikle çocuk ile çalışan hemşire, ebe ve doktorların öncelikle bağlanmanın multifaktöriyel bir süreç olduğunu bilmesi önemlidir. Sağlık profesyonellerin güvenli bağlanmayı olumlu yönde etkileyecek girişimleri bilmesi ve ebeveynlerin bu konuda bilgi ve farkındalıklarını arttırması gerekmektedir. Ayrıca

bağlanmanın en erken zamanda başlatılması ve temel güven duygusunun oluşturulmasında, ailenin ebeveyn rolüne adaptasyonunda aileye destek olmalıdır (4-7,19).

ÇALIŞMANIN AMACI

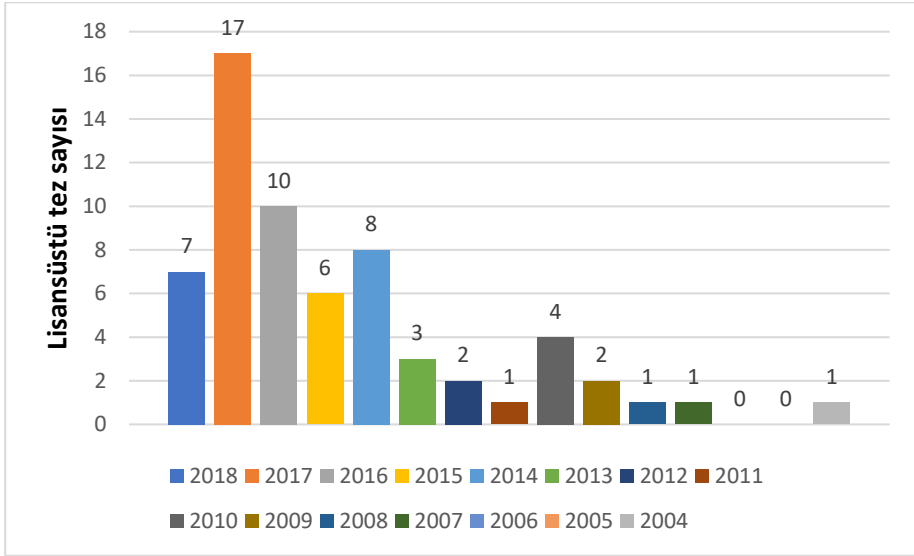
Lisansüstü çalışmaların derlenmesi ile bir konu ile ilgili nelerin yapıldığını ve ne yapılması gerektiğini ortaya koymak, konuya yönelik değişkenleri belirlemek, alana ilişkin bakış açısı kazanmak, konunun içeriğini oluşturmak, tezlerde kullanılan araştırma yöntem ve tekniklerini ortaya koymak ve genel bir bakış açısı kazanmak mümkündür. Ayrıca bu tür çalışmalar araştırmacılara yol gösterici olmaktadır. Bu kapsamda araştırma çocuk gelişimi ve çocuk sağlığının önemli konularından biri olan “bağlanma” ile ilgili Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada veriler tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nin veri tabanında “bebek bağlanma”, “ebeveyn bebek bağlanma”, “baba bebek bağlanma”, “paternal bağlanma”, “maternal bağlanma”, prenatal bağlanma”, “doğum öncesi bağlanma”, “doğum sonrası bağlanma” ve “bağlanma” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucu 1175 lisansüstü tez çalışması incelenmiş olup konuyla ilişkili 63 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Tezler; yıllara, tez türüne, yayın dillerine, çalışma modeline ve veri toplama araçlarına göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca, tez çalışması sonucunda çıkan sonuçlar başlıklara göre gruplandırılmış ve örneklem grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Araştırmada yer alan tezlerin sayısı 100’ün üzerinde olmadığından veri analizinde yüzde (%) kullanılmamış, verilerin çözümlenmesinde frekans (f)’tan yararlanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tarama sonucunda bağlanma ile ilgili en çok 2017 yılında lisansüstü tez yapıldığı, 2005 ve 2006 yıllarında yapılmadığı, 2011, 2008 ve 2007 yıllarında ise yalnızca bir tez yapıldığı belirlenmiştir. 1996 yılında Muller tarafından geliştirilen Maternal Bağlanma Ölçeği 2004 yılında Kavlak O. tarafından doktora tezi kapsamında geçerlilik güvenirliliği yapılmıştır (20,21). Anne Bebek Bağlanması Ölçeği, Doğum Sonrası Bağlanma Ölçeği, Doğum Öncesi Bağlanma Ölçeği gibi diğer ölçeklerin geçerlilik güvenirlilik çalışmaları ise 2009 yılı ve sonrasında yapılmıştır. 2009 yılı sonrasında çalışmaların artması konuyla ilgili kullanılabilir ölçek sayısının artmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca bebekle birincil bakım verici arasında gelişen ve bebekte güven duygusunun temelini oluşturan bağlanmanın ulusal literatürde geç yer almaya başladığı da söylenebilir.



Grafik 1: Yıllara göre lisansüstü tezlerin sayısı

Yapılan tarama sonucu 48 adet yüksek lisans, 8 adet doktora ve 7 tıpta uzmanlık tezi olduğu belirlenmiştir. Tıpta uzmanlık alanında deneysel çalışmaya rastlanmamış olup deneysel desendeki çalışmaların çoğu doktora tezidir. Yüksek lisans tezlerinin 4'ü deneysel, 9'u karşılaştırmalı tanımlayıcı ve 2'si ölçek geçerlilik güvenirlik çalışmasıdır (Tablo 1).

Tablo 1: Lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

	Tanımlayıcı			Deneysel	Toplam
	Tanımlayıcı	Karşılaştırmalı tanımlayıcı	Ölçek geçerlilik güvenirlik		
Yüksek lisans	33	9	2	4	48
Doktora	1	0	1	6	8
Tıpta uzmanlık	7	0	0	0	7
Toplam	41	9	3	10	63

Tarama sonucunda konuyla ilgili en çok hemşirelik bölümüne ait tez olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik bölümüne ait konuyla ilgili lisansüstü tezlerin 21'i tanımlayıcı yöntem, 6'sı karşılaştırmalı tanımlayıcı yöntem ve 6'sı deneysel yöntem kullanmıştır. Ebelik bölümünde toplam 12 tez olup bunların 2'sinin deneysel yöntem kullanılan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Halk sağlığı alanında toplam 3 tez mevcut olup bunların 2'si deneysel desende çalışmalarıdır. Ayrıca tıpta uzmanlık alanında 7 adet tanımlayıcı çalışma, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında ise 1 adet tanımlayıcı çalışma olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Lisansüstü tezlerin bölümlerinin lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı

	Tanımlayıcı	Tanımlayıcı			Toplam
		Karşılaştırmalı tanımlayıcı	Ölçek geçerlilik güvenirlilik	Deneysel	
Hemşirelik	21	6	1	6	34
Ebelik	6	3	1	2	12
Tıpta uzmanlık	7	0	0	0	7
Psikoloji	6	0	0	0	6
Halk sağlığı	1	0	0	2	3
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	1	0	0	0	1
Toplam	42	9	2	10	63

Lisansüstü çalışmaların 10 tanesi deneysel yöntem ile yapılmış olup 5 tanesinde eğitim verilmiştir. Atalay B. (2014) bağlanmayı arttırmak amacıyla bağlanmanın önemi, solunum ve gevşeme egzersizleri ile ilgili eğitim vermiş ve deney grubunun maternal bağlanmayı arttırdığını göstermiştir. 3 çalışmada emzirme eğitimi verilmiş ve bu eğitimin de bağlanmayı arttırdığı gösterilmiştir. Ayrıca emzirme eğitimlerine babalar da dahil edilmiştir. Kadiroğlu T. (2018) ise prematüre bebeği olan annelere bebek bakım eğitimi vermiş ve bu eğitimin maternal bağlanmayı arttırmada etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yapılan deneysel çalışmalarda bebek masajının, yoganın ve fetal hareket sayımının bağlanmayı arttırmada etkili yöntemler olduğu gösterilmiştir. Yazgan E. (2014) çalışmasında doğumhane ortamı ve koşullarının doğum ağrısı, memnuniyet ve bağlanmaya etkisine bakmış. Bu amaç doğrultusunda doğumhaneye girişleri sınırlamış, ortamın ılık, loş, sessiz olmasını sağlamış, gebelere müzik dinletmiş, gebenin innatal izlemi ve doğumu tek bir ebe ve hekim tarafından yapılmasını sağlamış. Yapılan müdahale sonucu deney grubundaki gebelerin ağrısının azaldığı ve memnuniyetlerinin arttığı saptanırken bağlanma puanlarının her iki grupta da yüksek olduğu belirlenmiştir. Kara M. (2017) çalışmasında doğumdan sonra ilk kez tanıştırılan bebekler ile babaların bağlanma durumu ve iletişim örüntüsünü incelemiştir. Çeşitli parametreler çerçevesinde baba bebek bağlanmasını arttırdığını bildirmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Lisansüstü tezlerdeki deneysel çalışmalar

Çalışmacı Çalışma yılı	Çalışmanın adı	Yöntemi
KADİROĞLU T. 2018	Preterm yenidoğan annelerinde bebek bakımı eğitiminin maternal bağlanma ve annelik özyeterliğine etkisi (22)	Metadolojik - Deneysel 30 anne (eğitim), 33 anne (kontrol grubu) • Durumluluk Kaygı Ölçeği, • Yenidoğanı Algılama Ölçeği-I, II • Maternal Bağlanma Ölçeği (MBÖ) • Algılanan Annelik Özyeterlik Ölçeği • Pharis Özgüven Ölçeği (PÖÖ)
AYRAN G. 2018	Ebeveynlere verilen emzirme eğitiminin emzirme öz-yeterlilik düzeyi, sadece anne sütü ile beslenme süresi ve ebeveyn bebek bağlanmasına etkisi (23)	Deneysel 1.Deney grubu 49 anne-baba- bebek (anneye eğitim) 2.Deney grubu 49 anne-baba- bebek (anne-baba eğitim) Kontrol grubu 48 anne-baba- bebek • LATCH Emzirme Tanılama ve Değerlendirme Ölçeği • Emzirme Öz-yeterlilik Ölçeği • Baba-Bebek Bağlanma Ölçeği • Maternal Bağlanma Ölçeği
UÇAN S. 2016	Ebeveynlere verilen emzirme eğitiminin emzirme sürecine, kültürel davranışlara ve ebeveyn-bebek bağlanmasına etkisi (24)	Deneysel Deney grubu 60 primipar gebe – eş Kontrol grubu 60 primipar gebe – eş • Maternal Bağlanma Ölçeği • Paternal Bağlanma Ölçeği
YAZGAN E. 2014	Doğumhane ortamı ve koşullarının doğum ağrısı, doğumdan memnuniyet ve anne-bebek bağlanması üzerine etkisi (25)	Deneysel Deney grubu 30 gebe Kontrol grubu 30 gebe • Görsel Kıyaslama Ölçeği • Annenin Doğumu Algılaması Ölçeği • Maternal Bağlanma Ölçeği
ATALAY B. 2014	Doğum öncesi eğitimlerin anne bebek bağlanmasına etkisi (26)	Deneysel Deney grubu 45 gebe Kontrol grubu 45 gebe • Maternal Bağlanma Ölçeği

GÜROL A. 2010	Bebek masajının anne bebek bağlanması ve emzirme başarısına etkisi (27)	Deneysel Deney grubu 57 anne Kontrol grubu 60 anne <ul style="list-style-type: none"> Maternal Bağlanma Ölçeği LATCH Emzirme Tanılama ve Değerlendirme Ölçeği
Çalışmacı Çalışma yılı	Çalışmanın adı	Yöntemi
AKARSU H.R. 2016	Gebelik yogasının gebenin psikososyal sağlık düzeyi ve prenatal bağlanmaya etkisi (28)	Deneysel Deney grubu 31 Kontrol grubu 32 <ul style="list-style-type: none"> Gebelikte psikososyal sağlığı değerlendirme ölçeği (GPSDÖ), Prenatal bağlanma envanteri (PBE)
KARA M. 2017	Doğumdan sonra ilk kez tanıştırılan bebekler ile babaların bağlanma durumu ve iletişim örüntüsünün incelenmesi (29)	Deneysel Deney grubunda, doğumdan sonra babaların kucaklarına verilen bebekler ile babaların iletişimi gözlenmiş, bebeklerini kucaklarında tutma süresi kronometre ile belirlenmiş. Kontrol grubunda ise hastanenin rutin uygulaması gerçekleştirildi.
GÜNEY E. 2016	Fetal hareket sayımının doğum öncesi anne bağlanması üzerine etkisi (30)	Deneysel Deney grubu 55 gebe Kontrol grubu 55 gebe <ul style="list-style-type: none"> Doğum öncesi anne bebek bağlanma ölçeği
YURTSAL B. Z. 2014	Gebelere ve eşlerine verilen emzirme eğitimi ve danışmanlığının emzirme sürecine ve bağlanmaya etkisi (31)	Deneysel 76 primipar gebe ve eş deney kont grubunu oluşturmakta <ul style="list-style-type: none"> Emzirme Öz-yeterlilik Ölçeği Maternal Bağlanma Ölçeği Paternal Bağlanma Ölçeği

Lisansüstü tezlerin 9 tanesi karşılaştırmalı tanımlayıcı çalışmalardır. Karadağ Ş. (2016) adölesan anneler ile yetişkin annelerin maternal bağlanma durumlarını incelemiş ve adölesan annelerin maternal bağlanma ölçeğinden aldıkları toplam puanı daha düşük bulmuştur. Çitil F. (2014) de adölesan ve yetişkin gebelerde evlilik uyumu ve yaşam doyumunun doğum öncesi bağlanmaya etkisini incelediği

çalışmasında adölesan gebelerin doğum öncesi bağlanma düzeylerinin yetişkin gebelere göre daha düşük olduğu olduğunu belirlemiştir. Kara p (2017) ve Özgen D. (2016) gebelikte riskli durum varlığını prenatal bağlanmaya etkisini incelemişler. Kara P. (2017) bu amaç doğrultusunda sadece preeklampsi tanısı almış gebeler ve sağlıklı gebeler ile yaptığı çalışmasında prenatal bağlanma açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık belirleyememiştir. Ancak Özgen D. (2016) sağlıklı ve riskli gebeler arasındaki prenatal bağlanmaya baktığı çalışmasında riskli gebelerde prenatal bağlanmanın daha yüksek olduğunu belirlemişler ve bu durumu kaybetme duygusunun yüksek olması ile ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Şolt A. (2011) doğum sayısının anne bebek bağlanmasına etkisini belirlemek amacıyla primipar ve multipar gebeler ile çalışma yürütmüş ve primipar gebelerin maternal bağlanmalarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Saadat A. (2017) doğal yol ile gebe kalan kadınlar ile in vitro fertilizasyon ile gebe kalan kadınların prenatal bağlanma düzeyi arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; IVF ile gebe kalan gebelerin prenatal bağlanma düzeyinde doğal yolla gebe kalan gebelere göre fark olmadığını belirlemiştir. Yılmaz A. (2018) doğum eylemi başlayan planlı sezaryen grubunun maternal bağlanmasının doğum eylemi başlamayan planlı sezaryen grubundan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Talipoğlu Y. (2012) aile merkezli bakım alan annelerin maternal bağlanmalarının aile merkezli bakım almayanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Son olarak Yalçın Y.Ş. (2010) infantil koliğin anne bebek arasındaki bağlanmaya etkini incelemiş ve iki grup arasındaki fark olmadığını belirlemiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Lisansüstü tezlerdeki karşılaştırmalı tanımlayıcı çalışmalar

Çalışmacı	Çalışmanın adı	Yöntemi
Çalışma yılı		
KARADAĞ Ş. 2016	Adölesan olan ve olmayan annelerde çocukluk çağı travmaları, depresyon ve maternal bağlanma (32)	Tanımlayıcı – karşılaştırmalı 45 adölesan ile 118 normal gebe <ul style="list-style-type: none"> • Çocukluk Çağı travmaları Ölçeği • Maternal Bağlanma Ölçeği, Ölçeği • Edinburg Doğum Sonu Depresyon Ölçeği
TALİPOĞLU Y 2012	Aile merkezli bakımın maternal bağlanma düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi (33)	Tanımlayıcı – Karşılaştırmalı Aile merkezli bakım uygulanan 30 anne Aile merkezli bakım uygulanmayan 30 anne <ul style="list-style-type: none"> • Maternal Bağlanma Ölçeği
YILMAZ A 2018	Doğum eylemi başlayan ve doğum eylemi başlamayan planlı sezaryenlerin doğum sonu emzirme ve anne-bebek bağlanma düzeylerinin karşılaştırılması (34)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı Sezaryeni planlı olup spontan doğum eylemi başlayan 180 kadın ile doğum eylemi başlamadan planlı şekilde sezaryene alınan 180 kadın <ul style="list-style-type: none"> • LATCH Emzirme Tanılama Ölçeği • Maternal Bağlanma Ölçeği (MBÖ)

ŞOLT A 2011	Doğum sayısının anne-bebek bağlanmasına etkisi(35)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı 50 primipar ile 50 multipar gebe • Maternal Bağlanma Ölçeği (MBÖ)
KARA P 2017	Preeklampsi tanısı alan gebelerin sosyal destek ve anksiyete düzeylerinin prenatal bağlanmaya etkisi (36)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı 101 preeklampsi tanılı gebe ile 212 sağlıklı gebe • Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği • Durumluk-Sürekli Anksiyete Ölçeği • Prenatal Bağlanma Envanteri (PBE)
SAADAT A 2017	Doğal yolla ve in vitro fertilizasyon ile gebe kalan gebelerin prenatal bağlanma düzeyi (37)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı Doğal yolla ve in vitro fertilizasyon (IVF) ile gebe kalan gebeler • Prenatal Bağlanma Envanteri
ÖZGEN D 2016	Sağlıklı ve riskli gebelerde prenatal bağlanma (38)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı 154 sağlıklı ve 154 riskli gebe • Prenatal Bağlanma Ölçeği (PBE)
Çalışmacı Çalışma yılı	Çalışmanın adı	Yöntemi
ÇİTİL F 2014	Adölesan ve yetişkin gebelerde evlilik uyumu ve yaşam doyumunun doğum öncesi bağlanmaya etkisi (39)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı 131 Adölesan ile 230 yetişkin gebe • Evlilik uyumu ölçeği • Yaşam doyumu ölçeği • Doğum öncesi bağlanma ölçeği
YALÇIN Y Ş. 2010	Anne bebek arasındaki bağlanma olgusunun infantil kolik ile ilişkisi (40)	Tanımlayıcı -karşılaştırmalı 26 Sağlıklı bebek ile 26 kolikli bebeğin annesi • Maternal Bağlanma Ölçeği

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan tarama sonucunda 48 adet yüksek lisans, 8 adet doktora ve 7 adet tıpta uzmanlık tezi incelenmiştir. Konuyla ilgili taranan tezlerin daha çok hemşirelik ve ebelik bölümlerine ait olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerin 53 tanesi tanımlayıcı desende olup 10 tanesi deneysel desendeki çalışmalardır. Deneysel çalışmalarda çeşitli müdahalelerin ebeveyn bebek bağlanmasına etkileri incelenmiştir. Deneysel çalışmaların 3 tanesinde anne-babaya, 2 tanesinde ise sadece anneye eğitim verilerek bağlanma üzerine etkilerine bakılmıştır. Ayrıca doğumhane ortamının, yoganın, fetal hareket sayımının ve masajın bağlanma üzerine etkilerini inceleyen çalışmalar yürütülmüştür. Deneysel çalışmaların bir diğerinde ise doğum sonunda babalarının kucağına verilen bebekler ile babaları arasındaki bağlanma ve iletişim örüntüleri incelenmiştir.

Yapılan çalışmaların daha çok sağlık bilimleri alanında olduğu belirlenmiştir. Tarama sonucu incelenen lisansüstü tezlerin bir tanesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 6 tanesi de psikoloji alanına aittir. Konu ile ilgili farklı disiplinlerin de çalışması konunun tüm yönleriyle ele alınabilmesine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir.

Ebeveyn bebek bağlanmasını arttırmaya yönelik daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç olup bu çalışmalara babaların da dahil edilmesi gerekmektedir. Ebeveyn bebek bağlanması yönünden riskli grupların belirlenmesi ve bu gruplarda bağlanmayı arttırabilecek girişimlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca yetersiz ebeveyn bebek bağlanmasının çocuk üzerine etkilerini daha kapsamlı saptayabilmek amacıyla ileriye yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çocukların temel güven duygularının oluşması, güven içinde sağlıklı büyüme ve gelişmenin sağlanması amacıyla aile, gebe ve çocuk ile çalışan tüm disiplinlerin konuyla ilgili farkındalık ve bilgileri artırılmalı.

KAYNAKÇA

1. Bowlby J. (1982). Attachment and loss. Volume I: Attachment. 2nd ed. New York: Basic Books Inc;
2. Soysal AŞ., Bodur Ş., İşeri E., Şenol S. (2013). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. Klinik Psikiyatri;8:88-99.
3. Tüzün O., Sayar K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. Düşünen Adam; 19(1):24-39
4. Güleç D., Kavlak O. (2015). Baba-Bebek Bağlanması ve Hemşirenin Rolü. Türkiye Klinikleri J Nurs Sci;7(1):63-8
5. Çınar İÖ, Öztürk A. (2014). The effect of planned baby care education given to primiparous mothers on maternal attachment and self- confidence levels. Health Care for Women International, 35; 320-333.
6. Kavlak O, Şirin A. (2007). Anne ve babaya ait bağlanma ve hemşirenin rolü. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi; 23(2):183-194.
7. Köse D, Çınar N, Altınkaynak S. (2013). Yenidoğanın anne ve baba ile bağlanma süreci. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi; 22(6):239-245.
8. Korja R, Latva R, Lehtonen L. (2012). The effects of pre-term birth on mother-infant interaction and attachment during the infant's first two years. Acta Obstet Gynecol Scand; 91(2):164-173.
9. Güleç D., Kavlak O. (2013). Baba bebek bağlanma ölçeği'nin Türk toplumunda geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. International Journal of Human Sciences; 10(2); 170-181.
10. Kavlok O., Şirin A. (2007). Anne babaya ait bağlanma ve hemşirenin rolü. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 23(2); 183-194
11. Mutlu C., Yorlık Ö., Tanju İA., Çelikel F., Sezer G. (2015). Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası etkenlerin annenin bağlanması ile ilişkisi. Psikiyatri Dergisi; 16(6):442-450
12. Dereli Yılmaz S. (2013). Prenatal Anne - Bebek Bağlanması. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi;10 (3): 28-33

13. Pisoni C., Garafoli F., Tzialla C., Orcesi S., Spinillo A., et all. (2014). Risk and protective factors in maternal and fetal attachment development. *Early Human Development*. 90(2); 45-46
14. Üstünöz A., Güveç G., Akyüz A., Oflaz F. (2010). Comparison maternal and paternal fetal attachment in Turkish couples. *Midwifery*. 26; 1-9
15. Lindgren K. (2001). Relationship among maternal fetal attachment, prenatal depression and health practice in pregnancy. *Research in Nursing and Health*. 24;203-217
16. <https://www.southernearlychildhood.org/upload/file/SECA%20Radio/The%20Brazelton%20Touchpoints.pdf> J.
17. Güleşen A., Yıldız D. (2013). Erken Postpartum Dönemde Anne Bebek Bağlanması Kanıtı Dayalı Uygulamalar ile İncelenmesi. *TAF Prev Med Bull* ;12(2):177 -182
18. Pollock PH, Percy A. (1999). Maternal antenatal attachment style and potential fetal abuse. *Child Abuse Negl*; 23(12):1345-1357
19. Çoban A., Saruhan A. (2005). Anne-bebek etkileşiminde hemşirenin rolü. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 21 (2): 89-96,
20. Kavlak, OÜ. (2004). Maternal bağlanma ölçeğinin Türk toplumuna uyarlanması. Yayınlanmış doktora tezi. Ege Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı
21. Kavlak, O., Şirin A. (2009). Maternal Bağlanma Ölçeği'nin Türk toplumuna uyarlanması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1):188-202.
22. Kadiroğlu T. (2018). Preterm yenidoğan annelerinde bebek bakımı eğitiminin maternal bağlanma ve annelik öz yeterliğine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
23. Ayran G. (2018). Ebeveynlere verilen emzirme eğitiminin emzirme öz-yeterlilik düzeyi, sadece anne sütü ile beslenme süresi ve ebeveyn bebek bağlanmasına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
24. Uçan S. (2016). Ebeveynlere verilen emzirme eğitiminin emzirme sürecine, kültürel davranışlara ve ebeveyn-bebek bağlanmasına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya
25. Yazgan E. (2014). Doğumhane ortamı ve koşullarının doğum ağrısı, doğumdan memnuniyet ve anne-bebek bağlanması üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
26. Atalay B. (2014). Doğum öncesi eğitimlerin anne bebek bağlanmasına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir
27. Gürol A. (2010). Bebek masajının anne bebek bağlanması ve emzirme başarısına etkisi. Yayınlanmış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
28. Akarsu H. K. (2016). Gebelik yogasının gebenin psikososyal sağlık düzeyi ve prenatal bağlanmaya etkisi. Yayınlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

29. Kara M. (2017). Doğumdan sonra ilk kez tanıştırılan bebekler ile babaların bağlanma durumu ve iletişim örüntüsünün incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana
30. Güney E. (2016). Fetal hareket sayımının doğum öncesi anne bağlanması üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
31. Yurtsal B.Z. (2014). Gebelere ve eşlerine verilen emzirme eğitimi ve danışmanlığının emzirme sürecine ve bağlanmaya etkisi. Yayınlanmış doktora tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
32. Karadağ Ş. (2016). Adölesan olan ve olmayan annelerde çocukluk çağı travmaları, depresyon ve maternal bağlanma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
33. Talipoğlu Y. (2012). Aile merkezli bakımın maternal bağlanma düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
34. Yılmaz N. A. (2018). Doğum eylemi başlayan ve doğum eylemi başlamayan planlı sezaryenlerin doğum sonu emzirme ve anne-bebek bağlanma düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya
35. Şolt A. (2011). Doğum sayısının anne-bebek bağlanmasına etkisi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
36. Kara P. (2017). Preeklampsi tanısı alan gebelerin sosyal destek ve anksiyete düzeylerinin prenatal bağlanmaya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana
37. Saadat A. (2017). Doğal yolla ve in vitro fertilizasyon ile gebe kalan gebelerin prenatal bağlanma düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir
38. Özgen D. (2016). Sağlıklı ve riskli gebelerde prenatal bağlanma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya
39. Çitil F. (2014). Adölesan ve yetişkin gebelerde evlilik uyumu ve yaşam doyumunun doğum öncesi bağlanmaya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum
40. Yalçın Y.J. (2010). Anne bebek arasındaki bağlanma olgusunun infantil kolik ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin

24 Ekim 2018

Oturum XIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Berrin Akman

Saat	Yer
09:00-10:30	Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

ÇOCUKLARLA ARAŞTIRMA YAPMANIN ETİK BOYUTUYLA İLGİLİ AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Neslihan AVCI, Arş. Gör. Fatime ŞALLI İDARE, Arş. Gör. Rumeysa GÜNDOĞDU AYAR

Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı akademisyenlerin çocuklarla araştırma yapmanın etik boyutu ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 51 akademisyen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara çocuklarla çalışma yaparken dikkat ettikleri noktalar, çocuklarla çalışırken tercih ettikleri araştırma yöntemi, çocuklarla çalışırken asla yapmadıkları ve daima yaptıkları şeyler ve özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma konusundaki düşüncelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çocuklarla araştırma yaparken dikkat edilen noktalarla ilgili akademisyenlerin, çocukları birey olarak görüp haklarına saygı duydukları, çocuğun içinde bulunduğu ortam ve çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate aldıkları, çocukların çalışmaya katılmaya gönüllü olmalarına dikkat ettikleri, çocuklara ilişkin bilgileri gizli tuttukları, çalışmanın çocuklara herhangi bir zarar verip vermemesine ve gerekli yerlerden izin alma konusunda hassas davrandıkları belirlenmiştir. Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma konusunda bu çocuklarla çalışmalar yapmanın gerekliliği ve önemini vurgulamışlardır. Ancak bulgularda çocuklara özgü veri toplama yöntemlerini kullanma, çocuğun hazır bulunuşluğu, olgunlaşma, özel durumları ve bireysel farklılıklarına dikkat etme gibi çocuğa özgü yolları ifade eden kodların düşük frekanslara sahip olduğu görülmüştür.

GİRİŞ

Çocukluk, içinde yaşanılan toplumun sosyal ve ekonomik durumlarından etkilenen toplumsal bir kavramdır. Çocukların nasıl yaşadığı ve çocukluğun nasıl anlaşıldığı toplumların kültürel ve tarihsel bakış açısını yansıttığından, bu bağlamın dışında evrensel bir çocuk kavramından söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle çocukluğu tek bir imge olarak değil, kültürler arası çeşitliliğe sahip bir kavram olarak görmek gerekmektedir (James & Prout, 1990; Elkind, 2001; Archard, 2004).

Aries (1965), ortaçağda çocukluğun ayrı bir kavram olarak var olmadığını savunmaktadır. Çocukluk diye ayrı bir dönemin varlığının kabul edilmesi gerektiğini dile getiren Rousseau ise kendine has bir

çocukluk anlayışına sahiptir ve çocukluğun yetişkinlerden farklı bir dönem olarak algılanması gerektiğini vurgulamaktadır (Rousseau, 2013). Bu farklı görüşlerle birlikte çocukluk kavramının ön plana çıkması 19.yy'dan sonra gerçekleşmiştir. Özellikle çocukluk dönemi ile ilgili yapılan çalışmaların 20. Yüzyıldan sonra arttığı görülmektedir (Archard, 2004; James & Prout, 1990; Elkind, 1999; Heywood, 2003).

Çocukluk dönemiyle ilgili yapılan araştırmaların artmasıyla, çocukluk araştırmalarında birincil veri kaynağı olarak çocukların görüşlerine başvurulmuş böylece çocuklar araştırmalarda görüşleri ve deneyimlerine değer verilen birer katılımcı olarak görülmüştür (Levy, Thompson, 2015; Sommer, Pramling-Samuelsson ve Hundeide, 2010). Çocuklar katılımcı olarak araştırmalara dahil edilirken araştırmacılar tarafından dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biri etikdir. Çocukların, yaşam koşullarına değer verilmesi ve onların insan olarak saygınlıklarının kabulü anlamına gelen "*Saygı*", çocuğa zarar vermeme ve onların statüsünü, haklarını ve iyi olma hallerini daha ileriye götürme anlamına gelen "*Yara*" ve çocuklara adil ve eşitlikçi davranılmasını niteleyen "*Adale*" dikkate alınacak temel etik ilkelerdir (Graham., Powell., Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013). Bu temel ilkelere, çocuklarla araştırma yapan tüm araştırmacılar dikkat etmelidir. Bu araştırmada, akademisyenlerin çocuklarla araştırma yapmanın etik boyutu ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desende yürütülmüştür. Nitel araştırma, bireylerin veya grupların sosyal ya da beşerî bir probleme yükledikleri anlamı keşfetme ve anlama sürecidir. Fenomenoloji ise bir veya daha fazla bireyin bir fenomenle ilgili deneyimlerinin detaylı olarak betimlenmesidir (Creswell, 2014; Johnson, B., & Christensen, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde lisansüstü eğitimine devam eden veya doktora son iki yıl içinde tamamlamış olan 51 akademisyenden oluşmaktadır.

Veri toplama

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan soru formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada katılımcılara çocuklarla çalışma yaparken dikkat ettikleri noktalar (sosyolojik, gelişimsel ve etik), çocuklarla çalışırken tercih ettikleri araştırma yöntemleri, çocuklarla çalışırken asla yapmadıkları ve daima yaptıkları şeyler ve özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma konusundaki düşüncelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Akademisyenlerin çocuklarla ve çocuklar hakkında araştırma yaparken dikkat ettikleri noktaların etik boyutu daha kapsamlı ele alınabilmek için sosyolojik ve gelişimsel boyutla desteklenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın verilerini, katılımcıların görüşleri oluşturmaktadır. Görüşmelerden toplanan verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmaktadır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin

bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.250). Analiz için önce kodlar ardından kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama, toplanan verilerin metne aktarımını, kategorilerin imgelere veya cümlelere ayrıştırılmasını ve genellikle de katılımcının güncel diline dayalı bir terim ile bu kategorilerin isimlendirilmesini içermektedir (Creswell, 2014). Bunun için öncelikle beş katılımcının yanıtlarıyla kategoriler ve kodlar araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulmuştur. Ardından on katılımcının formları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplama için Miles ve Huberman'ın(1994) Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılmıştır. Güvenirlik puanının %94 çıkmasıyla formlar bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Veri analizinde önce kategori ve kodlar oluşturulmuş daha sonra temalar belirlenmiştir. Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken dikkat edilen noktalar temasının sosyolojik boyutunda "Çocuklarla İlgili Açıklamalar (8)", "Bilmiyorum (1)" ve "Sosyolojik Açıklamalar (8)" kategorileri, etik boyutunda "Gönüllülük (1)", "Gizlilik (1)", "Zarar Vermeme (2)", "İzin/Onam (4)" ve "Çocuğa Özgü Yollar (4)" kategorileri, gelişimsel boyutunda ise "Genel Açıklamalar (1)", "Özel Açıklamalar (6)" ve "Gelişime uygun araştırma planlama ve düzenleme (4)" kategorileri belirlenmiştir. Bu tema altında çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken daima yaptıkları şeyler için "Çocuk ile ilgili (10)" ve "Araştırmacı ile ilgili (6)"; asla yapmadıkları şeyler için "Etik (6)" ve "Gelişimsel (4)" kategorileri belirlenmiştir. Araştırmacıların tercih ettikleri araştırma yöntemleri teması "Nitel Çünkü (6)", "Nicel Çünkü (5)", "Karma Çünkü (1)" ve "Çalışmaya Bağlı (2)" kategorilerinden oluşmaktadır. Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma temasının bu çocuklarla çalışma yapma konusunda düşünceler boyutunda "Çalışırım (10)", "Çalışmam (1)" ve "Dikkat Edilecek Noktalar (7)" kategorileri, bu çocuklarla çalışma yapılırken dikkat edilen noktalar boyutunda "Etik (7)" ve "Gelişimsel (4)" kategorileri belirlenmiştir.

Etik İlkeler

Araştırmada; katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda seçilmiştir. Katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmıştır. Çalışmaya katılan akademisyenlerin isimleri değiştirilerek rumuzlar kullanılmıştır ve bu araştırmada katılımcıların cevapları iletilirken bu rumuzlar kullanılacaktır.

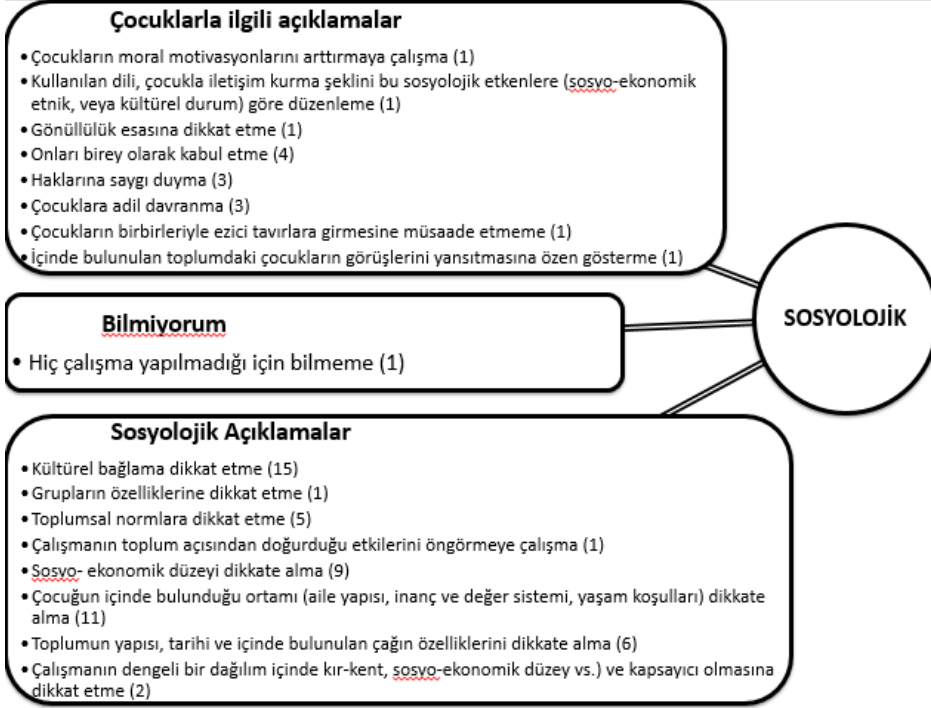
BULGULAR

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular üç tema altında ele alınmıştır. Temalar; "Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken dikkat edilen noktalar, tercih edilen yöntemler ve özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma" şeklinde belirlenmiştir. Temalar belirlendikten sonra elde edilen verilerden kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Bu bölümde kategori, kodlar ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. .

Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken dikkat edilen noktalar

Bu bölümde çocuklarla çalışırken dikkat edilen sosyolojik, gelişimsel ve etik ilkeler, asla yapmayacakları ve daima yapacakları şeylere yer verilmiştir.

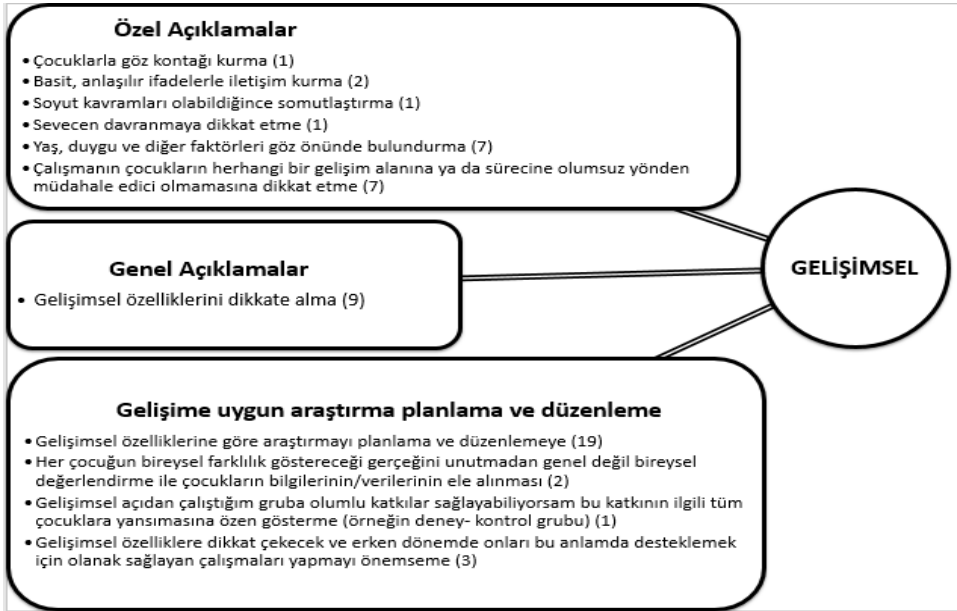
Çocuklarla araştırma yaparken dikkat edilen noktaların sosyolojik boyutundan elde edilen veriler “*çocuklarla ilgili açıklamalar, sosyolojik açıklamalar ve bilmiyorum*” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1

Çocuklarla ilgili açıklamalar kategorisinde haklarına saygı duyma ile ilgili olarak Belgin isimli katılımcı düşüncelerini “*Onların sosyal hayatlarına müdahalede bulunmazdım*” şeklinde ifade etmiştir. Sosyolojik açıklamalar kategorisinde çocuğun içinde bulunduğu ortamla ilgili görüş belirten Ünzile isimli katılımcı “*Çocuklarla çalışırken sınıf, toplum, cinsiyet, kültür, yetiştirildiği çevre vb. dikkat ediyorum. Örneğin köy-kent çocuklar, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi farklılıkları vb. çalışmalarda önemiştir.*” ifadelerinde bulunmuştur. Yine aynı kategoride toplumun yapısı, tarihi ve içinde bulunan çağın özelliklerini dikkate almaya ilişkin Halime isimli katılımcı “*Öncelikle toplumun çocukluk algısını gözden geçirerek araştırmalarımı planlıyorum. Çocuktan aldığım bilgilerin yanında toplumdaki bireylerin çocuklarla ilgili görüşlerine de araştırmalarda yer vermeye özen gösteriyorum.*” açıklamasında bulunmuştur.

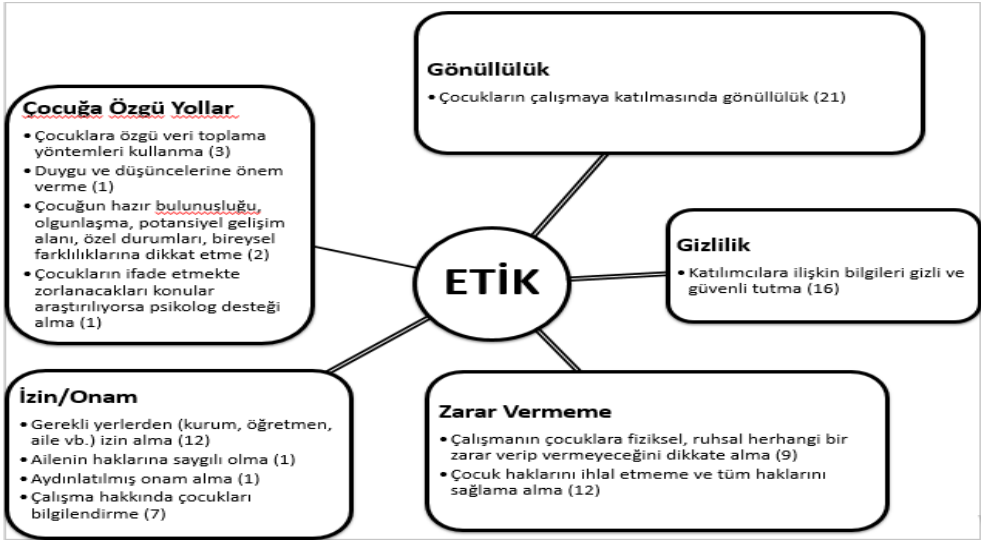
Çocuklarla araştırma yaparken dikkat edilen noktaların gelişimsel boyutundan elde edilen veriler “*özel açıklamalar, genel açıklamalar ve gelişime uygun araştırma planlama ve düzenleme*” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2

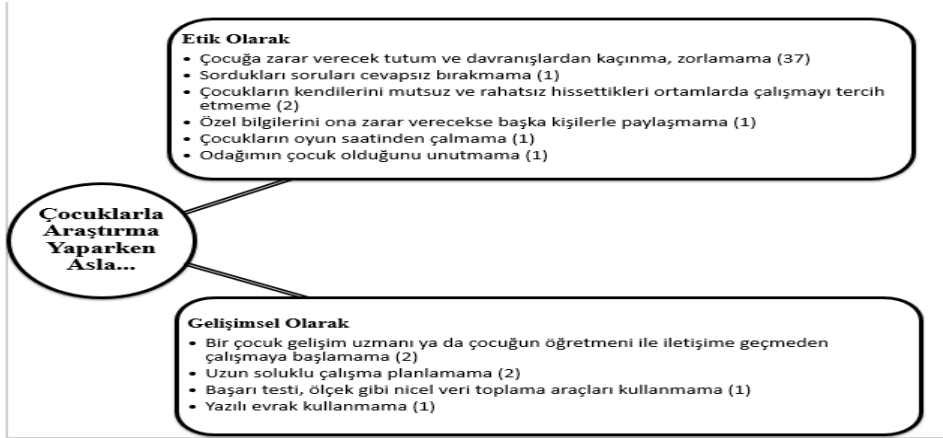
Gelişime uygun araştırma planlama ve düzenleme kategorisinde gelişimsel özelliklerine göre araştırmayı planlama ve düzenlemeye ilişkin Çağla isimli katılımcı "*Bilişsel olarak soyut düşünmeye başladıklarından çalışmalarımı somuttan soyuta geçişe uygun olarak tasarlıyorum. Yetersiz hissetmemeleri için. Duyuşsal olarak kimlik gelişimi evresinde olduklarından birey olarak var olabilecekleri, fikirlerini ortaya koyabilecekleri içeriklere önem veriyorum. Hazırladığım etkinlikleri psikomotor becerilerini de kullanabilecekleri, hareket kabiliyetlerini de tatmin edebilecek şekilde tasarlamaya çalışıyorum.*" ifadelerinde bulunmuştur.

Çocuklarla araştırma yaparken dikkat edilen noktaların etik boyutundan elde edilen veriler "*gönüllülük, gizlilik, zarar vermeme, çocuğa özgü yollar, izin/onam*" kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3

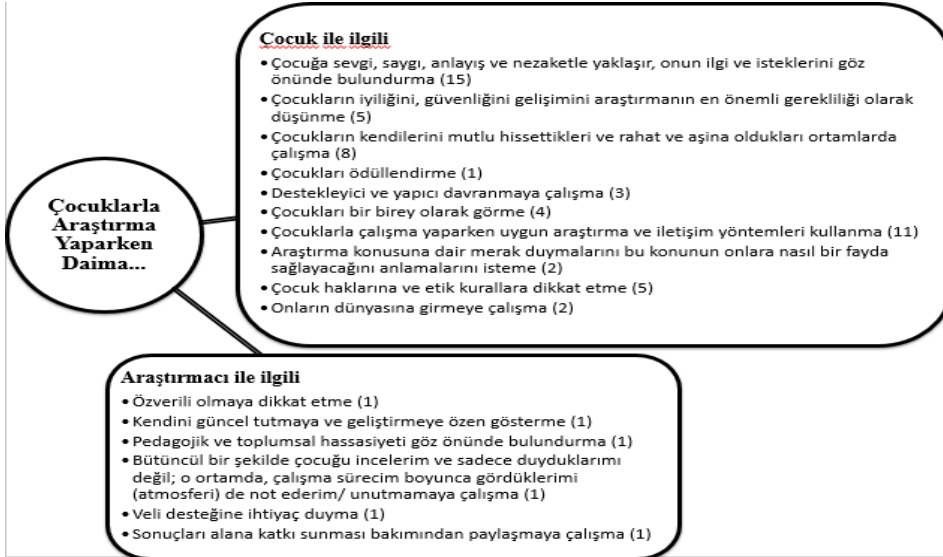
Gönüllülük kategorisinde çocukların çalışmaya katılmasında gönüllülüğe ilişkin Ayça isimli katılımcı görüşlerini “*Çocuğu çalışmaya katılması konusunda gönüllü olmasına ve çalışma sırasında bırakmak istediğinde zorlamıyorum*” olarak belirtmiştir.. Gizlilik kategorisinde katılımcılara ilişkin bilgileri gizli ve güvenli tutmaya ilişkin Emine isimli katılımcı görüşlerini “*Çocukların kişisel bilgileri ve çalışma yoluyla aldığım bilgiler konusunda gizliliği sağlarım*” şeklinde ifade etmiştir. Zarar vermeme kategorisine ilişkin Gökhan isimli katılımcı “*Çocuğa zarar verici ya da dolaylı olarak onda olumsuz etki bırakan hiçbir şey yapmamaya dikkat ediyorum*” ifadelerinde bulunmuştur. İzin/Onam kategorisinde çalışma hakkında çocukları bilgilendirmeye ilişkin Firdevs isimli katılımcı “*Çocuklarla çalışmaya başlamadan önce mutlaka çalışma ile ilgili, çalışmanın nasıl yapılacağına dair açıklama yaparım. Ayrıca katılımcı olarak çocuktan çalışmaya başlamadan önce istekli olup olmadığını sorup izin aldıktan sonra çalışma sırasında hoşuna gitmediği durumlarda bırakabileceğini anlatırım*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Çocuklarla çalışırken asla yapmadıkları durumlar ile ilgili veriler “Etik olarak ve Gelişimsel olarak” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 4).



Şekil 2

Etik kategorisinde çocuğa zarar verecek tutum ve davranışlardan kaçınma ve zorlamamaya ilişkin Halime isimli katılımcı “*Çocuğu zorlamam, baskı yapmam, haklarını ihlâl etmem.*” Beril isimli katılımcı ise “*Onları üzecek ifadeler kullanmam, korkutacak ifadeler kullanmam*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Çocuklarla çalışırken daima yaptıkları durumlar ile ilgili veriler “Çocuk ile ilgili ve Araştırmacı ile ilgili” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 5).



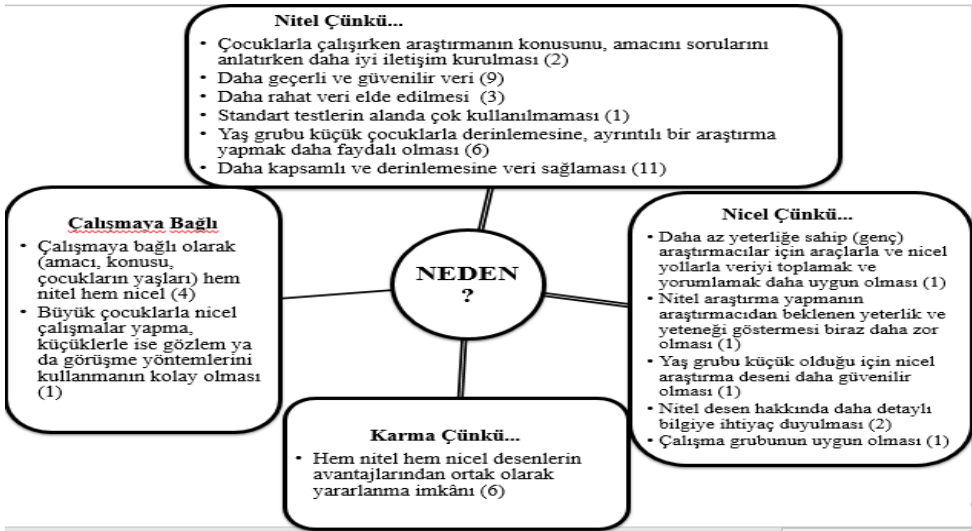
Şekil 3

Çocuk ile ilgili kategorisinde çocukların kendilerini mutlu hissettikleri ve rahat ve aşına oldukları ortamlarda çalışmaya ilişkin Şerife isimli katılımcı görüşlerini “*Sevecen olmalı, pozitif geri dönüt vermeli ve güven verici ortamlar seçmeliyiz*” şeklinde belirtmiştir. Yine aynı kategoride destekleyici ve yapıcı davranmaya çalışma koduna ilişkin Tuğçe isimli katılımcı ise görüşlerini “*Yapıcı eleştirilerde bulunurum, onlar açısından duruma bakmaya çalışırım, nazik ve kibar olurum üslubuma dikkat ederim.*” olarak ifade etmiştir.

Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken tercih edilen yöntem

Bu bölümde çocuklarla çalışırken tercih edilen yöntemler ve tercih edilme nedenlerine yer verilmiştir.

Çocuklarla çalışırken tercih edilen araştırma yönteminin hangisi ve neden olduğu ile ilgili elde edilen veriler “nitel çünkü, nicel çünkü, karma çünkü ve çalışmaya bağlı” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 6).



Şekil 4

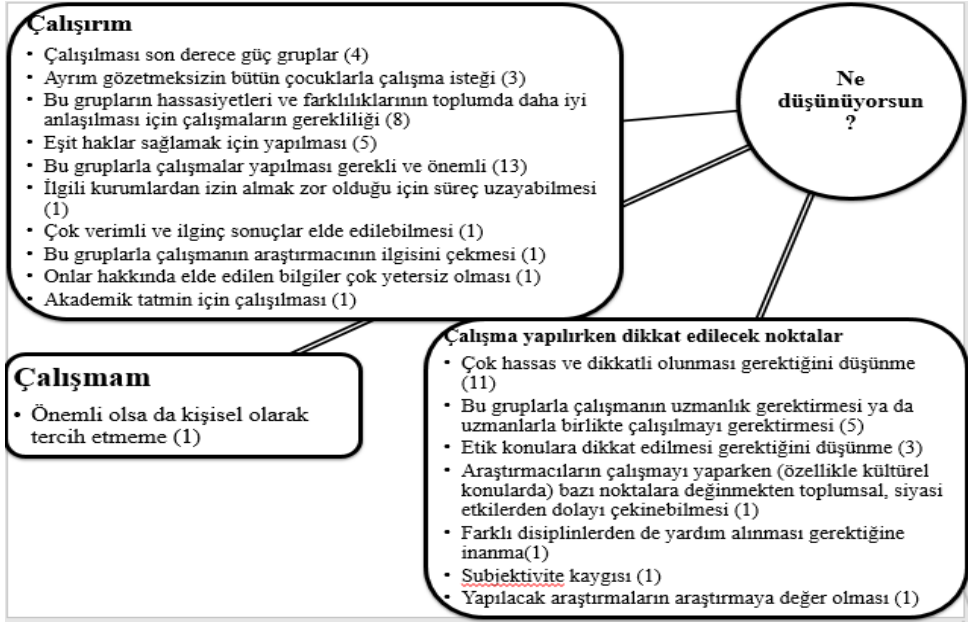
Akademisyenlere çocuklarla çalışırken tercih ettikleri araştırma yöntemi sorulduğunda Nitel yöntemi (18) tercih edenlerin en fazla olduğu, sonra sırasıyla her iki yöntemi (10), iki de olabilir ancak nitel yöntem (6), nicel (4) ve karma yöntemi (4) tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Nitel çünkü kategorisinde daha kapsamlı ve derinlemesine veriye ilişkin Elif isimli katılımcı “*Çocukların kendileri ile ilgili konuları bütün açıklığı ile yansıtmaları için nicel yöntemler sığ ve yetersiz kalmaktadır.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Nicel çünkü kategorisinde Çalışma grubunun uygun olmasına ilişkin Halide isimli katılımcı “*Ebeveynlerle çalıştığım için*” demmiştir.

Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma

Bu bölümde özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla çalışma yapma konusundaki düşünceler ve çocuklarla çalışırken dikkat edilen noktalara yer verilmiştir.

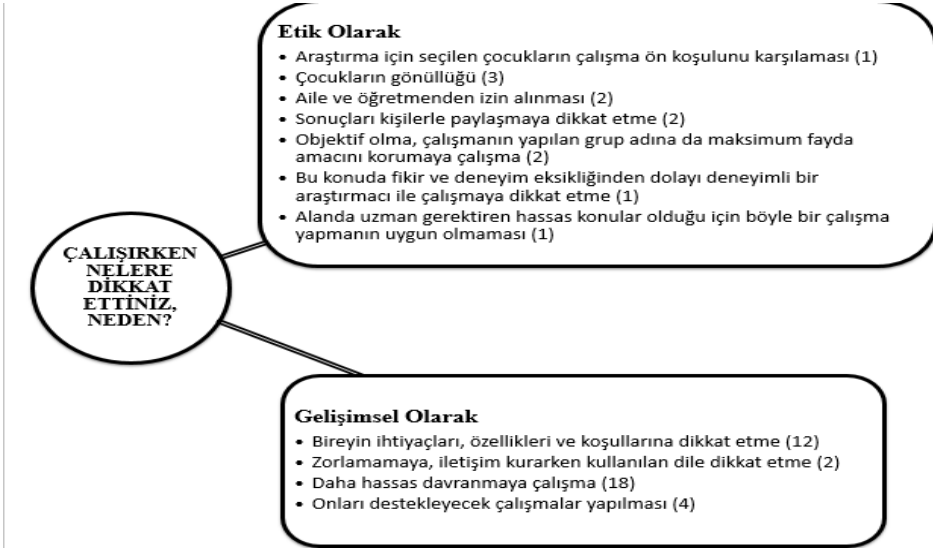
Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma konusunda ne düşünüyorsunuz ile ilgili elde edilen veriler “Çalışırım, Çalışma yaparken dikkat edilecek noktalar ve Çalışmam” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 7).



Şekil 5

Çalışırım kategorisinde bu grupların hassasiyetleri ve farklılıklarının toplumda daha iyi anlaşılması için çalışmaların gerekliliğine ilişkin Ayla Esin isimli katılımcı “*Onlarla ilgili konulara aydınlık getirerek bu konular hakkında ihtiyaç sahiplerine ve herkeste konuyla ilgili farkındalık oluşturmak gerekmektedir*” ifadelerinde bulunmuştur. Çalışmam kategorisinde subjektivite kaygısına ilişkin Pınar isimli katılımcı düşüncelerini “*En büyük sorun bu konular çalışılırken objektifliğin kayması ve popülizme bulaşılmasıdır. Bu iki tehlikeden uzak durulursa her alanda yararlı olabilir.*” şeklinde belirtmiştir.

Araştırma yaparken nelere dikkat ettiniz, neden sorusundan elde edilen veriler “Etik olarak ve Gelişimsel olarak” kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 8).



Şekil 6

Akademisyenlerin özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapıp yapmadıkları sorulduğunda 13 kişinin yaptığı 32 kişinin ise yapmadığı belirlenmiştir. Etik olarak kategorisinde Füsün isimli katılımcı onları destekleyici çalışmalar yapılmasına ilişkin düşüncelerini “*Bu gruptaki çocuklar suistimale çok açıktır birçok grup hatta kendi anne-babaları bile kullanması gibi durumlar vardır. suistimale uğramayacak platformlar yaratılması önemli. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuklar acıtasyonla tanıtılması ya da bu şekilde davranılması bu çocukları toplumdan daha da soyutlanmasına neden olacaktır. Onlarla yapılan çalışmalar kendi öz yeterliliklerini artırma ve topluma uyuma yönelik çalışmalar yapılmalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Akademisyenlerin çocuklarla araştırma yapmanın etik boyutu ile ilgili görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada; çocuklarla çalışırken dikkat edilen noktalar, tercih edilen yöntemler, özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla çalışma konusundaki düşünceler ile ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken dikkat edilen noktalar

Çocuklarla araştırma yaparken dikkat edilen noktalarla ilgili akademisyenlerin çoğunun, çocukları birey olarak görüp haklarına saygı duydukları, çocuğun içinde bulunduğu ortam ve çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate aldıkları, çocukların çalışmaya katılmaya gönüllü olmalarına dikkat ettikleri, çocuklara ilişkin bilgileri gizli tuttukları, çalışmanın çocuklara herhangi bir zarar verip vermemesine ve gerekli yerlerden izin alma konusunda hassas davrandıkları saptanmıştır. Bu bulgu Laws ve Mann (2004)’ nın yayınladıkları raporda çocuklarla araştırma yaparken dikkat edilecekler konusunda belirtilen, çocuklara zarar vermekten kaçınma ve onları koruma, aydınlatılmış onam hazırlama ve gizliliğe dikkat etme gibi durumlarla benzerlik göstermektedir. Ancak çocuklara özgü veri toplama

yöntemlerini kullanma, çocuğun hazır bulunuşluğu, olgunlaşma, özel durumları ve bireysel farklılıklarına dikkat etme gibi çocuğa özgü yolları ifade eden kodların düşük frekanslara sahip olduğu görülmüştür.

Çocukla araştırma yapmada son yıllarda çocuğa özgü yolların kullanılmasının çocuklar hakkında gerçekçi veri toplayabilmek için gerekli en önemli bilimsel ve etik unsurlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Görüşme, çizim, fotoğraf, anket gibi çocuğa özgü farklı yöntemler kullanarak yapılan araştırmalar, küçük çocukların güvenilir bilgi kaynakları olduğunu ve değerli ve yararlı bilgiler verdiğini ortaya koymuştur (Einarsdóttir, 2007). Harcourt, ve Conroy (2005) çocukla araştırma yaparken çocuğun anlayabileceği şekillerde açıkça ifade edilmesi dolayısıyla çocuğun anlayışını desteklemek için kullanılacak olan dil veya diğer iletişim biçimleri hakkında hassas davranılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak mevcut araştırma sonuçları akademisyenlerin çocuğa özgü yollar konusundaki bilinç eksikliklerini akla getirmektedir. Bu durum aynı zamanda çocuğun dinlenme hakkı açısından da ihlal niteliği taşıyabilen bir durum olmaktadır. Çünkü çocuğun dinlenme hakkının teslim edilebilmesi için çocuğa özgü yollar kullanılması kavramı genel yorum no.12'de geçmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Çocukla araştırma yaparken çocuklara özgü veri toplama yollarının toplanması kendi durumlarına ilişkin daha doğru ve zengin açıklamalar yapabilmeleri anlamına gelir. Araştırmalardaki yetişkin geleneğinin çocuklara yansıtılması doğal olarak zayıf veriye ulaşmayla sonuçlanabilir. Christensen ve Prout (2002) çalışmalarında, araştırmanın etik boyutunu gözeten araştırmacıların eşitlik ilkesine sahip olduğu ve dolayısıyla, araştırma süreci boyunca eylemlerini, sorumluluklarını, uygun yöntemleri ve iletişim yollarını kullanmanın toplanan veriyi güçlendirdiğini savunmuşlardır. Araştırmacıların etik konusundaki düşüncelerini ve uygulamalarını ortaya koyan mevcut araştırmanın bulguları, çalışmamızdaki çocuğun gelişimsel özelliklerine göre araştırmayı planlama ve düzenleme, çocuklara adil davranma, çocuklarla konuşurken göz kontağı kurma, basit anlaşılır ifadelerle iletişim kurma bulguları desteklemektedir.

Graham, Powell, Taylor, Anderson, ve Fitzgerald (2013) tarafından hazırlanan raporda çocuklarla ilgili ve çocuklarla birlikte yapılan araştırmalarda gözetilecek etik kurallar için uluslararası şartlar belirtilmiştir. Bu şartlar; araştırmada etik kurallara dikkat etmenin herkesin sorumluluğunda olduğu, çocukların saygınlıklarını gözetmenin araştırmada merkezi unsur olduğu, çocukları kapsayan araştırmaların adil ve eşitlikçi olması, çocukların araştırmadan hiçbir şekilde zarar görmemesi ve araştırmanın çocuğa yarar sağlaması gerektiği ve araştırmanın her durumda çocukların bilgisine dayalı ve araştırmada sürekli olarak çocuğun onayının alınması gerektiğidir. Çocuklarla çalışma yaparken asla yapmadıkları durumlarla ilgili akademisyenlerin büyük çoğunluğunun çocuğa zarar verecek tutum ve davranışlardan kaçındıklarını, onları zorlamadıklarını, bazıları ise çocukların kendilerini mutsuz ve rahatsız hissettikleri ortamlarda çalışmayı tercih etmediklerini ve çocuğun özel bilgilerini başka kişilerle paylaşmamaya dikkat ettiğini vurgulamışlardır. Daima yaptıkları durumlarla ilgili olarak ise çoğunluğunun çocukların iyiliğini, güvenliğini gelişimini araştırmanın en önemli gerekliliği olarak düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca çocuklarla çalışma yaparken uygun araştırma ve iletişim yöntemleri kullandıkları, Çocukların kendilerini mutlu hissettikleri, rahat ve aşına oldukları ortamlarda çalıştıkları ve çocuk haklarına ve etik

kurallara dikkat ettikleri vurgulanmıştır. Araştırmacıların çalışma yaparken asla yapmadıkları ve daima yaptıkları durumların raporda belirtilen uluslararası etik şartlarla benzerlik taşıdığı görülmüştür.

Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken tercih edilen yöntem

Akademisyenlerin nitel yöntemi tercih ettikleri ve tercih etme nedeni olarak daha kapsamlı ve derinlemesine veri topladıkları ve verilerin daha geçerli ve güvenilir olduğunu gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında daha iyi iletişim kurdukları ve daha rahat veri topladıklarını da belirtmişlerdir. Çocukların araştırmaya katılma ve fikirlerini ifade etme konusundaki yeterliliği uzun süredir tartışılmakla birlikte (Lansdown, 2011; Danner & Jonyiene, 2012; MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007) nitel araştırma metodolojisi ve çeşitli yöntemler aracılığıyla veri toplama olanağı ile araştırmacılar çalışmalara çocuk bakış açısını yansıtmaya yönelmişlerdir (Sheridan & Samuelsson, 2001; Einarsdóttir, 2007). Nicel yöntemi tercih edenler ise nitel yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve nitel yöntem için daha deneyimli olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma

Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma konusunda ise araştırmacılar bu gruplarla çalışmalar yapılmasının gerekli ve önemli olduğunu ve bu grupların hassasiyetleri ve farklılıklarının toplumda daha iyi anlaşılması için çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategoride bu gruplarla çalıştığını ifade eden ancak çalışmanın zorluklarına da değinen katılımcılar olmuştur. Çalışılması son derece güç gruplar olduğunu belirten katılımcıların yanında ilgili kurumlardan izin almanın da zor olduğunu belirten bir katılımcı olmuştur. Bu gruplarla çalışırken objektif olmaya, ailenin onamına, çocuğun gönüllülüğüne, bilgilerin gizliliğine dikkat ettikleri görülmüştür. Gelişimsel kategorisinde ise daha hassas davrandıklarını, bireyin ihtiyaçları, özellikleri ve koşullarını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Çocukların katılımında etik ilkelere değinen Viviers ve Lombard (2013) çocukların çeşitliliğine saygı duyulması gerektiğini, farklı coğrafi alanlardan (kentsel, kentsel ve kırsal) çocuklara gereken özenin gösterilmesi ve engelli çocuklar gibi azınlıklara veya belirli gruplara mensup çocukların dahil edilmesi için her türlü girişimde bulunulması gerektiğini savunmaktadırlar. Benzer şekilde mevcut araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğu özel gereksinimli ve özel koşulları bulunan çocuklarla çalışma yapmanın gerekliliği ve önemini vurgulayarak Viviers ve Lombard'ın (2013) çalışmalarını desteklemişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuklarla araştırma yaparken akademisyenlerin; çocuğun özel hayatına, bilgilerinin gizliliği ve haklarına saygı duymaya, duygu ve düşüncelerine gereken önemi vermeye, çocuğa zarar verici ya da dolaylı olarak onda olumsuz etki bırakan hiçbir şey yapmamaya dikkat etmeye, çocuklarla çalışmaya başlamadan önce mutlaka çalışma ile ilgili bilgi vermeye, çalışmanın nasıl yapılacağına dair açıklama yapmaya ve katılımcı olarak çocuktan çalışmaya başlamadan önce istekli olup olmadığını sorup izin almaya, çalışma sırasında hoşuna gitmediği durumlarda çalışmayı bırakabileceği hatırlatmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarla/çocuklar hakkında araştırma yaparken nitel yöntemi tercih ettiklerini, tercih nedeni olarak ise nitel yöntemin daha derinlemesine ve kapsamlı veri sağladığını

belirtmişlerdir. Özel gereksinimli veya özel koşulları bulunan çocuklarla araştırma yapma konusunda bu çocuklarla çalışmalar yapmanın gerekliliği ve önemini vurgulamışlardır. Çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek, her çocuğun temsil edilme hakkına saygı duymak ve bu çocuklarla ilgili toplumsal farkındalık sağlamak için bu çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Akademisyenlerin çocuklarla araştırma yaparken dikkat ettikleri noktalar arasında çocuğa özgü yöntemler konusunu yeterince dile getirmedikleri görülmüştür. Bu durum bazı araştırmacıların, araştırmalarda çocuğa özgü yöntemler kullanma konusunda bilgi eksikliklerinin olabileceği düşündürmektedir. Çocuklarla araştırma yaparken çocukların bilgi, beceri ve düşüncelerini öğrenebilmek için çocuklara özgü yöntemlerin kullanılması kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle çocukla çalışan tüm akademisyenler için yüksek lisans ve doktora sürecinde çocuklarla araştırma yapma konusunda özel derslerin olması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. (2nd ed.) London: Routledge.
2. Ariès, P. (1965). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Alfred A. Knopf.
3. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. <http://www.cocukhaklarizleme.org/wp-content/uploads/BMCHK-Genel-Yorum-12-Katilim-Hakki.pdf> adresinden erişilmiştir.
4. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Belgeç.
5. Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
6. Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
7. Danner, S., & Jonyniene, V. Z. (2012). Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis Darbas*, 11(2), 411.
8. Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
9. Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum-Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (B. Onur, Dü. & D. Öngen, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
10. Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı.
11. Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
12. Harcourt, D., & Conroy, H. (2005). Informed assent: Ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 567-577.
13. Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At! Batı'da Çocukluğun Tarihi*. İstanbul: Kitap.

14. James, A., & Prout, A. (Ed.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Falmer.
15. Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. Çev. Ed. SB DEMİR) Ankara: Eğiten Kitap.
16. Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. London: Save the Children/United Nations Children's Fund.
17. Levy, R., Thompson, P. (2015) "Creating 'buddy partnerships' with 5- and 11-year
18. old-boys: a methodological approach to conducting participatory research with young children" *Journal of Early Childhood Research* 13(2) 137-149.
19. Laws, D. S., & Mann, G. (2004). So You Want to Involve Children in Research?: A Toolkit Supporting Children's Meaningful and Ethical Participation in Research Relating to Violence Against Children. Save the Children Sweden.
20. MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21(6), 458-469.
21. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative*
22. *data analysis*. London: Sage.
23. Rousseau, J.J. (2013). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (M. Baştürk & Y. Kızılcım, Çev.). Ankara: Kilit.
24. Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
25. Viviers, A., & Lombard, A. (2013). The ethics of children's participation: Fundamental to children's rights realization in Africa. *International Social Work*, 56(1), 7-21.

 24 Ekim 2018

 Oturum XIII

 Oturum Başkanı: Prof. Dr. Berrin Akman

Saat

09:00-10:30

Yer

 Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

ZEKÂ DÜZEYİNİN ZİHİN KURAMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Betül KOÇARSLAN

Türkiye Üstün Zekâlı ve Dâhi Çocuklar Eğitim Vakfı

Amaç: Bu çalışmanın amacı, zihin okuma ve duygu tanıma süreçlerini değerlendirmede kullanılan Gözlerden Zihin Okuma Testi performansı üzerindeki üstün ve normal zihin düzeylerinin etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Çalışmaya Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R) ile zekâ bölümü 130 puanın üzerinde olduğu tanılanan ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencisi olan 10 üstün ve 10 normal zihin potansiyelli öğrenci katıldı. 20 çocuğa 28 maddeden oluşan Gözlerden Zihin Okuma Testi Türkçe Çocuk Versiyonu uygulandı. Çalışmanın analizinde Bağımsız Örneklem T Testi kullanıldı.

Bulgular: Üstün ve normal zihin potansiyeline sahip çocukların Gözlerden Zihin Okuma Testi doğru yanıt ortalama değerleri arasında anlamlı fark saptanmadı ($p=0,695$). Zihin düzeyi dikkate alınmaksızın en fazla doğru tanınan yüz ifadesinin 18. sorudaki düşünceli ve en az doğru tanınan yüz ifadesinin 26. sorudaki sinirli yüz ifadesi olduğu tespit edildi. Karar vermiş ifadeli 16.soru ile inanmayan yüz ifadeli 27.soru eşit sayıda doğru cevaplandırıldı. Üstün zihin düzeyindeki çocuklar düşünceli, hatırlayan ve endişeli yüz ifadelerini en fazla doğru cevaplandırırken normal zihin düzeyindeki çocuklar en fazla olumsuz duygusal tepkilerden üzgün ve canı sıkın yüz ifadelerini doğru yanıtladı.

Sonuç: Zihinsel düzeyler arasında duygu tanıma ve zihin okuma süreçleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bilişsel kapasite göz önünde bulundurulmaksızın insanların olumsuz yüz ifadelerini daha fazla tanıma eğilimleri bulunmaktadır. Bilişsel kapasite zihin kuramı ve duygu tanıma süreçlerinden bağımsızdır.

Anahtar Kelimeler: Zihin kuramı, gözlerden zihin okuma, üstün zekâ, biliş, duygu tanıma

THE EFFECT OF INTELLIGENCE LEVEL ON THEORY OF MIND

Aim: The aim of this study is to examine the effect of normal and high intelligence level on Reading Mind in the Eyes Test which evaluates mind reading and emotion recognition processes.

Method: 10 gifted 1.-2. graders whose IQ level was determined via Wechsler Intelligence Scale For Children-Revised (WISC-R) to be more than 130 and 10 1.-2.graders having normal intelligence level

participated to the study. 28 item-Turkish version of Reading Eyes in the Mind Test for children was applied to 20 students. In the analysis of the study Independent Samples T-test was used.

Findings: There was no any statistical significance between mean value of correct answers of gifted children and children with normal IQ ($p=0.695$). Independently from mental capacity, it was noticed that the thoughtful face in 18.question was the most correctly recognized face whereas the nervous face in 26. question was the least correctly recognised facial expression. Determined face in 16.question and unbelieving face in 27.question were recognised in equal level. Gifted children recognised the thoughtful, reminiscent and anxious faces the most whereas children having normal IQ recognised sad and depressed ones within negative facial expressions.

Results: There is no any statistical significance between mental capacities in terms of emotion recognition and theory of mind processes. Independently of mental capacity, people have more tendency to recognize negative facial expressions. Cognitive capacity is independent from theory of mind and emotion recognition processes.

Keywords: Theory of mind, reading eyes in the mind, giftedness, cognition, emotion recognition

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan toplumda diğerleriyle sağlıklı etkileşim kurabilmek için onların duygu, düşünce, niyet ve bir sonraki hamlelerini anlayabilmelidir. Bunu başarabilmek için bireylerin kendi bakış açılarını terk ederek dünyayı karşısındaki kişinin penceresinden görebilmesi gerekir. Zihin kuramı, insanların karşısındaki kişinin niyet, istek, duygu ve düşüncelerini algılayarak gerekli tepkiyi verebilme becerisidir. Üstün zihin düzeyi akademik ve somut başarı kadar sosyal ve duygusal olgunluğu beraberinde getirmektedir. Üstün zihin potansiyeline sahip kişiler ahlaki değerlere daha fazla önem vermekte ve başkalarının duygularına karşı daha fazla hassasiyet göstermektedir. Literatürde zihin kuramı ile dil, bellek veya duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olsa da zihin kuramı ile zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Ülkemizde zihin düzeyi ile zihin kuramı arasındaki bağlantıyı değerlendiren bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada üstün zihin düzeyine sahip çocukların normal zihin düzeyindeki çocuklara oranla Gözlerden Zihin Okuma Testinde daha fazla duyguyu tanıması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı farklı zihin düzeylerinin zihin kuramı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Çalışmaya WISC-R ile zihin düzeyi 130 ve üzeri olduğu tespit edilen 10 1. ve 2. Sınıf öğrencisi ile 10 normal zihin düzeyindeki öğrenci katılmıştır. Öğrenciler Gözlerden Zihin Okuma Testinin Türkçe Çocuk Versiyonundaki soruları cevaplandırmıştır.

Sosyal Varlık Olarak İnsan

Sosyal birer varlık olan her insanın bulunduğu toplumda diğerleriyle kurduğu iletişime sosyal etkileşim denir. Kullandığımız jest ve mimikler, kurduğumuz diyaloglar, yardımlaşma veya taklit birer sosyal etkileşimdir (Allport 1976, Hari ve Kujala 2009). Sosyal etkileşimin sağlıklı şekilde sürdürülmesini sağlamak için diğerlerinin duygu, davranış ve düşüncelerini algılamak ve yorumlamak gerekir. Diğerlerinin düşünce ve davranışlarını, isteklerini, amaçlarını kavrayabilmek ise ancak kişinin kendisi

ve karşısındakinin birbirinden farklı olduğunu, kendi egosantrik bakış açısını terk ederek karşısındakinin penceresinden hayata bakabilmesi ile mümkün olur (Sowden ve Catmur 2013).

Zihin Kuramı ve Gelişimi

İlk olarak şempanzelerle yapılan çalışmalarla ortaya çıkan ve literatürde zihinselleştirme becerisi olarak da bilinen zihin kuramı, birer sosyal varlık olan insanların diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek amacıyla onların yüz ifadeleri ve davranışlarının okunması anlamına gelmektedir. Böylelikle sosyal bir çevrenin üyeleri olan insanlar diğerlerinin zihinsel süreçleri hakkında çıkarım yaparak içlerinde buldukları çevre ile daha başarılı şekilde baş edebileceklerdir.

Doğuştan var olan zihinselleştirme becerisi yaşamın ilk 5 yılında gelişmektedir. Yaşamın birinci yılında taklit, asosiyasyon veya işaret etme gibi davranışların kazanımı, zihinselleştirme becerisinin ilk sinyalleri olarak sayılmaktadır. Böylece çocuklar insanların hedefe yönelik şekilde davrandıklarını öğrenmektedir. Doğuştan gelen zihinselleştirme becerisinin gelişimi ile ilgili çeşitli teoriler öne sürülmüştür. Wellman ve arkadaşları (2001), çocuklarda egosantrik düşüncenin 4 yaşta terk edilebildiğini ifade ederken Piaget, çocukların 5 yaşına kadar dünyaya ancak kendi perspektiflerinden bakabildiğini savunmuştur. 3 boyutlu dağ modeli örneğinde çocuklar kendileriyle uygulayıcı arasına yerleştirilen modelinin uygulayıcıya da tıpkı kendilerinin gördüğü şekilde görüldüğünü ifade etmiştir. 5 yaşa dek çocuklar diğer insanların kendileriyle aynı bakış açısına sahip olduklarını zannetmektedir (Karakelle ve Ertuğrul 2012). Bir başka görüşe göre zihinselleştirme becerisi 6, üst düzey zihinselleştirme becerisi ise 7 yaşta bulmaktadır (Astington ve ark. 2002, Flavell 1999, Sodian 2005). Zihinselleştirme becerisini kullanabilen bir kimsenin başkalarının istek, hamle veya düşüncelerini anlayabildiği ve egosantrizmden sıyrılarak her insanın bir durum hakkında farklı bakış açılarına sahip olabileceğini kavrayabildiği kabul edilir (Schneider ve ark. 2005).

Zekâ Kuramları

1983 yılında Gardner, Çoklu Zekâ Kuramını vücuda getirerek zekanın 8 farklı türü bulunduğunu öne sürmüştür. Buna göre sözel, sayısal, müziksel, sosyal, içsel, kinestetik, doğasal ve uzamsal zekâ bulunmaktadır. 1995 yılında Goleman'ın ortaya attığı duygusal zekanın Gardner'in sosyal ve içsel zekâ olarak ele aldığı iki farklı zekâ türü ile örtüştüğü düşünülmektedir. Sosyal ve içsel zekâ tıpkı duygusal zekâ gibi başkalarının niyet, duygu ve amaçlarını anlayabilme ve kendi yetenek ve duygularını tanıyarak hayatını düzenleyebilmeyi sağlamaktadır. Bu davranışların altında yatan bilgelik, farkındalık, empati kurabilme, duyguları kontrol edebilme ve duygusal hassasiyet sosyal, içsel ve duygusal zekânın bulunduğu nokta olarak kabul edilmektedir (Lee ve Kubilius 2006). (Neihart 1999).

YÖNTEM

Örneklem

Çalışmaya Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) ile zekâ bölümü 130 puan ve üzerinde olduğu tespit edilen ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencisi 10 üstün ile 10 normal zihin düzeyinde bulunan öğrenci katıldı. Katılımcılara 28 maddelik Gözlerden Zihin Okuma Testi Türkçe Çocuk Versiyonu uygulandı. Çalışmaya başlamadan önce bütün öğrencilerin velilerine gönüllü onam formları dağıtılarak

çocuklarının çalışmaya katılabilmesi için velilerin yazılı olarak rızaları alındı. Çalışma Tekden Koleji Rehberlik ve Danışmanlık Servisinde gerçekleştirildi.

Analiz

Çalışmanın analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 Bağımsız Örneklem T Testi ile yapıldı.

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R)

David Wechsler tarafından 1949 yılında geliştirilmiş olan Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeğinin 1974 yılında gözden geçirilmiş formudur. Sözel ve Performans alt alanlarından oluşmaktadır. Her alt alanda beş asıl bir yedek test bulunmaktadır. Sözel alt alanı Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Sözcük Dağarcığı, Yargılama ve Sayı Dizisi (yedek); Performans alt alanı Resim Tamamlama, Resim Düzenleme, Küplerle Desen, Parça Birleştirme, Şifre ve Labirentler (yedek) alt testlerinden oluşmaktadır. Bireysel olarak uygulanan zekâ testi 6-16 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin bilişsel performanslarını ölçmektedir (Taşdemir ve Ergül 2015).

Gözlerden Zihin Okuma Testi Çocuk Versiyonu

2001 yılında Baron ve Cohen tarafından çocuklarda zihin kuramı becerisini değerlendirmek amacıyla revize edilen 28 maddelik bir ölçektir. Ölçekte bulunan 28 kadın ve erkek gözleri tarafından yansıtılan çeşitli duyguların verilen 4 seçenek arasından tanınması istenmektedir (Çardak 2013).

BULGULAR

Araştırmanın sonuçlarına göre üstün ve normal zihin düzeyine sahip çocukların Gözlerden Zihin Okuma Testinde verdikleri doğru yanıt ortalama değerleri arasında anlamlı fark saptanmadı ($p=0.695$). Üstün zekâlı çocukların en fazla doğru tanıyabildikleri yüz ifadeleri düşünceli, hatırlayan ve endişeli iken normal zekâlı çocukların üzgün ve canı sıkkın yüz ifadelerini en fazla doğru tanıdıkları fark edildi. Katılımcıların zihin düzeyinden bağımsız olarak en fazla doğru tanınan yüz ifadesinin 18. sorudaki düşünceli yüz ifadesi, en az doğru tanınan yüz ifadesinin 26.sorudaki sinirli yüz ifadesi olduğu tespit edildi. Karar vermiş ifadeli 16.soru ile 27.sorudaki inanmayan yüz ifadesi eşit sayıda doğru cevaplandırıldı.

Tablo 1. Zekâ düzeyinin gözlerden zihin okuma üzerindeki etkisi

Zekâ düzeyi	Doğru yanıt sayısı	
	\bar{x}	SD
Normal	17,80	0,66
Üstün	18,30	1,06

TARTIŞMA

Yapılan çalışmada ilkökul öğrencilerinde zihin düzeyinin zihinselleştirme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Üstün zihin düzeyi akademik ve somut başarı kadar sosyal ve duygusal olgunluğu beraberinde getirmektedir (Neihart 1999). Üstün zekâya sahip kişiler ahlâki değer yargılarına olduğu kadar diğer insanların duygularına karşı hassastır (Davis ve Rimm 1998). Walker ve Shore (2001), üstün zekâlı çocuklarda perspektif alma davranışını ölçtükleri çalışmalarında, bu çocukların insanların farklı bakış açıları olabileceğini anlamakta yaş düzeylerinin üzerinde performans sergilediklerini göstermiştir. Stanford Binet Zekâ Testi ile üstün zihin potansiyelli olduğu tespit edilen 44 ile 63 aylık arasındaki çocuklar Piaget'in 3 boyutlu dağ modeli deneyinde yaşlarına göre perspektif alma davranışında daha başarılı olmuştur (Tarshis ve Shore 1991). Buna karşın bu araştırma sonucunda zihin düzeyinin zihin kuramı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlarla paralel şekilde, Rajkumar ve arkadaşları (2008), 8-11 yaş aralığındaki üstün zihin potansiyelli çocuklarla yaptıkları çalışmalarında zekâ düzeyi ile zihin kuramı arasında anlamlı bir fark saptamamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Zihinsel düzeyler arasında duygu tanıma ve zihin okuma süreçleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bilişsel kapasite göz önünde bulundurulmaksızın insanlar olumsuz yüz ifadelerini daha fazla tanıma eğilimine sahiptir. Bilişsel kapasite zihin kuramı ve duygu tanıma süreçlerinden bağımsızdır.

Gelecek çalışmalarda güncel bir versiyon olan Wechsler Çocuk için Zekâ Ölçeği dördüncü versiyonu (WÇZÖ-IV) nun kullanılarak üstün zekâlı olduğu tespit edilen çocuklarda zihin kuramının değerlendirilmesi önerilmektedir. Çalışmanın bir diğer kısıtlılığı kullanılan örneklemin dar olmasıdır. Sonraki çalışmaların geniş bir örneklem üzerinde araştırma yapması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New ideas in Psychology, 20*(2-3), 131-144.
2. Çardak, G.T. (2013). *Bipolar bozukluğu olan hastaların çocuklarında yürütücü işlevler ve zihin kuramı*.07.10.2008.<http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/2304/Gonca%20TATLI%20ÇARDAK.pdf?sequence=1>
3. Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). Education of the gifted.
4. Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology, 50*(1), 21-45.

5. Karakelle, S., & Ertugrul, Z. (2012). Zihin Kurami ile Çalışma Belleği, Dil Becerisi ve Yönetici İşlevler Arasındaki Bağlantılar Küçük (36-48 ay) ve Büyük (53-72 ay) Çocuklarda Farklılık Gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1.
6. Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
7. Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
8. Rajkumar, A. P., Yovan, S., Raveendran, A. L., & Russell, P. S. S. (2008). Can only intelligent children do mind reading: The relationship between intelligence and theory of mind in 8 to 11 years old. *Behavioral and Brain Functions*, 4(1), 51.
9. Schneider, W., Lockl, K., & Fernandez, O. (2005). Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*, 259-284.
10. Sodian, B. (2005). Theory of mind. The case for conceptual development. *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*, 95-130.
11. Sowden, S., & Catmur, C. (2013). The role of the right temporoparietal junction in the control of imitation. *Cerebral Cortex*, 25(4), 1107-1113.
12. Tarshis, E., & Shore, B. M. (1991). Perspective taking in high and above average IQ preschool children. *European Journal for High Ability*, 2(2), 201-211.
13. Taşdemir, Ö.M. & Ergül, C. (2015). WISC-R temelinde üstün yeteneklilik profil analizi: Ankara ili örneği. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 271-289.
14. Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Theory of mind and giftedness: New connections. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 644-668.
15. Wellman, H. M. (2011). Developing a theory of mind. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 2, 258-284.

24 Ekim 2018

Oturum XIV

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Sibel Çiğdem Güneysu

Saat	Yer
10:45-12:15	Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

TÜRK VE SURİYELİ ÇOCUKLARIN YOLCULUK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARININ BELİRLENMESİ

Fatma Elif KILINÇ¹, Merve KOYUNCU², Ferdane KARAYEL³

1 Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara

2 Toros Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Mersin

3 Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans
Öğrencisi, Aydın

GİRİŞ

Günümüzde dünyada ve Türkiye' de en fazla tartışılan ve dikkate alınan konular arasında iç ve dış göçlerle birlikte özellikle düzensiz göçler de yer almaktadır (Esen, 2016). Türkiye'nin de tarihi boyunca hem göç almış hem de göç vermiş bir ülke özelliği gösterdiği söylenebilir. Suriye'de 15 Mart 2011 tarihinde rejime karşı gelme amacıyla gerçekleştirilen gösterilerin zamanla çatışma ve iç savaş dönüştürmesi ve bunun sonucunda Suriye'den komşu ülkelere "ciddi ve dramatik" bir şekilde kaçış yaşanmaya başlanmasıyla Türkiye büyük bir göç dalgasının etkisi altına girmiştir (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015; Erdoğan, 2016). Bunun üzerine ise Türkiye Suriye'den gelen mültecilere karşı "açık kapı politikası" uygulayacağını duyurmuştur. Suriye'den ülkemize gelen göçmenlerin sayısı beklentinin ötesinde bir artış göstermiş olup her sene ülkemizdeki Suriyeli mülteci sayısı artmaya devam etmektedir. Suriyeli mültecilerin bir kısmı çeşitli illerde bulunan çadır kent, geçici kabul merkezi ve konteyner kentlerde barınmaktadır. Bir kısım Suriyeli mülteci ise şehir merkezlerinde, Türk Vatandaşlarıyla birlikte yaşamlarına devam etmektedir. Türkiye'ye göç eden bu Suriyeliler ayı zamanda kayıt altına da alınmaktadır. 2017 yılı sonu verilerine göre Suriyeli mültecilerin sayısı 3.426.786' a ulaşmıştır (ORSAM, 2015; GİGM, 2016; GİGM, 2017). 18 Mayıs 2017 tarihinde erişilen UNHCR verilerine göre ise Türkiye' de kayıtlı 3.586.679 Suriyeli mülteci yer almaktadır. Bu Suriyeli mültecilerin 1,646,285'i (%45,9) 18 yaşının altında yani çocuktur.¹ TDK'ya göre, mülteci "Başka bir ülkeye veya yere sığınmış olan kişi, sığınmacı." anlamına gelmektedir. Genel olarak evlerinden, ülkelerinden ve sevdiklerinden ayrılma, ailelerini kaybetme veya aile üyelerinin ölümüne tanık olma, fiziksel olarak zarar görme, şiddete tanık olma, ilaç yetersizliği, hastalık gibi çeşitli sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalma, mülteci kamplarında yaşama gibi travmatik olaylar mültecilerin hayatlarını büyük bir ölçüde etkilemektedir (Ai, Peterson ve

¹ UNHCR; <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113>

Ubelhor, 2002). Bu travmatik olayların etkilendiği mültecilerin kayda değer bir kısmının çocuklardan oluştuğu düşünülürse, bu süreçte çocukların çeşitli ihmal, yetersizlik ve istismara maruz kaldığı bir gerçektir (Yılmaz, 2015). Savaş sonucu mülteci yaşam koşullarının çocuklar üzerindeki etkisini gösteren Türkiye’de yürütülmüş mevcut çalışmalara göre, ülkelerinden ayrılıp Türkiye’ye gelmiş mülteci çocukların çeşitli fizyolojik hastalıklar (Oğuz, Tuygun, Polat, Akça& Karacan, 2016; Yurtseven, Özcan& Saz, 2015) dışında, uyku (AFAD, 2013) ve stres bozuklukları, davranışsal, duygusal ve sosyal sorunlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi bir takım psikolojik sorunlar yaşadığı söylenebilir. Ayrıca bu çocuklarda, kopukluk, yabancılaşma, bir geleceğinin kalmadığı gibi kaygılarda görülmektedir (Binay, 2016; Tabur, 2017). Bununla birlikte yapılan bir çalışmaya göre Suriyeli çocukların eğitim çağında oldukları halde iş yaşamına atıldığı da görülmektedir (Bahadır ve Uçku, 2016). Buldukları ülkelerde sokaklarda yaşayan, yiyecek, para dilenen veya çalışan mülteci çocukların travmatik olaylar yaşadıkları göz önüne alınarak; bu çocuklara psikolojik destekler ve rehabilitasyon hizmetlerinin sağlanması, çocukların ve ailelerinin güvenli ve yaşanabilir yerlerde yaşamlarını devam ettirmelerinin sağlanması, her türlü sağlık ve bakım hizmetlerine ulaşmalarının kolaylaştırılması ayrıca mülteci çocukların kültürleri ve dilleri dikkate alınarak bu çocuklara uygun bir eğitim fırsatı sağlanması da önemlidir (Hodgkin ve Newell, 2002). Türkiye’ye hem göç eden hem de burada doğup büyüyen ve eğitim çağına gelen Suriyeli mülteci çocukların nüfusunun fazla olması ve giderek artış göstermesinin (Emin, 2016) mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarında mağduriyet yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir (Özer, Ateşok ve Komsuoğlu, 2016). BM Çocuk Hakları Bildirgesi’ne göre mülteci konumunda olan bir çocuğun, “korunma ve insani yardımdan yararlanma” hakkı vardır (Madde 22). Bunun dışında her çocuğun “ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasi ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler” (Madde 2) konusunda ayırım gözetilmeksizin “çocuğun yüksek yararı” (Madde 3) dikkate alınarak eğitim hakkı (Madde 28)² nin olduğu göz önüne alınırsa, Suriyeli mülteci çocuklar için çeşitli eğitim politikalarının geliştirilmesinin gerekli ve zorunlu olduğu muhakkaktır. Bu çocukların ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmeleri amacıyla, çocukların eğitim imkânlarına erişimleri, çatışmanın etkilerinin azaltılması ve çocukların fiziksel, hukuki ve psikolojik olarak korunmaları dikkate alınarak, çeşitli illerde geçici eğitim merkezleri oluşturulması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (MEB, 2014). Türkiye’de 21 ilde 300’den fazla geçici eğitim merkezi bulunmakta, bu geçici eğitim merkezleri 188.400’den fazla mülteci öğrenci için güvenli ve kapsamlı öğrenme ortamı sağlayarak çalışmalar yürütmektedir (UNICEF, 2018). Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteciler ile gerçekleştirilen çalışmalar, mültecilerin çoğunun ülkelerindeki iç savaşın devam edip birliğin sağlanamayacağından korkmakta olduğunu, geleceklerinin iyi olacağına dair inançlarının yüksek olduğu ve ülkelerindeki iç savaşın bitmesiyle tekrar ülkelerine dönmeyi, düşündüklerini göstermektedir (AFAD, 2017; Yıldız, 2013). Fakat bu çalışmalar yetişkin mültecilerle yürütülen çalışmalar olup çocuklarla ilgili çok fazla bir bilgi vermemektedir. Yapılan literatür taramasına göre, Suriyeli mülteci çocukların yolculuk ile ilgili algılarını ve düşüncelerini ortaya koyan herhangi bir

² BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme; https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf

çalışmaya rastlanmamıştır. Çocukların bu göç sürecinde yaşadıkları ve karşılaştıkları olayların yolculuk ile ilgili algı, düşünce ve tutumlarının gelişmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu nedenle, yapılan bu çalışmada geçici eğitim merkezlerinde eğitim gören Suriyeli mülteci çocukların ve Türk Vatandaşı olan çocukların “Yolculuk” kavramlarına karşı bakış açılarını daha iyi anlamak ve bu kavram ile ilgili çocukların oluşturdukları metaforları karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada geçici eğitim merkezlerinde eğitim gören Suriyeli mülteci ve Türk Vatandaşı olan çocukların “Yolculuk” kavramlarına ilişkin metaforların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin metaforların belirlenmesinde nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim deseni insanların bir olay veya olgu ile ilgili deneyimlerine odaklanılmaktadır. Olgu bilim deseni bir diğer ismiyle fenomenoloji, insanların yaşadıkları deneyimlerin, insanlar için ne anlama geldiğinin derin bir şekilde araştırılmasıyla ilgilidir (Bliss, 2016). Bu çalışmayla Suriyeli mülteci ve Türk Vatandaşı olan çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin deneyimleri, düşünceleri, algıları ve bunlar arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlandı. İlgili olgu bilim deseni bu çalışmada kullanılacak en uygun yöntem olduğu düşünüldüğü için, olgu bilim deseni bu çalışmada kullanılacak en uygun yöntem olduğu düşünüldüğü için seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcı olan Türk ve Suriyeli çocuklar öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, fazla sayıdaki durumdan olağandışı olmayan, tipik bir durumun belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırma Mersin ilinde Geçici Eğitim Merkezinde eğitim görmekte olan 18 Suriyeli ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokul da eğitim görmekte olan 23 Türk olmak üzere toplam 41 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Türk ve Suriyeli çocukların cinsiyet, doğum tarihi değişkenlerine göre dağılımlarına dair analizler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Türk Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kişi Sayısı (f)	Yüzde (%)
Kız	13	56,5
Erkek	10	43,5
Toplam	23	100

Tablo 1' e göre araştırmaya katılan Türk çocukların %56,5'inin kız (13), %43,5' inin ise erkek (10) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Suriyeli Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Doğum Tarihi	Kişi Sayısı (f)	Yüzde (%)
Kız	9	50,0

Erkek	9	50,0
Toplam	18	100

Tablo 2' e göre araştırmaya katılan Suriyeli çocukların %50,0'sinin kız (9), %50,0' sinin ise erkek (9) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Türk Çocukların Doğum Tarihi Değişkenine Göre Dağılımları

Doğum Tarihi	Kişi Sayısı (f)	Yüzde (%)
2008	13	56,5
2009	10	43,5
Toplam	23	100

Tablo 3' e göre araştırmaya katılan Türk çocukların %56,5'inin 2008 doğumlu (13), %43,5' inin ise 2009 doğumlu (10) olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Suriyeli Çocukların Doğum Tarihi Değişkenine Göre Dağılımları

Doğum Tarihi	Kişi Sayısı (f)	Yüzde (%)
2004	3	16,7
2005	4	22,2
2006	2	11,1
2007	3	16,7
2008	3	16,7
2009	2	11,1
2010	1	5,6
Toplam	18	100

Tablo 4' e göre araştırmaya katılan Suriyeli çocukların %22,2'sinin 2005 doğumlu, çocuklardan 2004, 2007 ve 2008 doğumlu eşit sayıda (3) çocuk bulunduğu görülmüştür.

Türk çocuklar ilköğretimde 2. sınıf eğitimlerine devam etmektedirler. Suriyeli çocuklar ise "Suriyeliler Okulu Geçici Eğitim Merkezi" adı verilen okulda eğitim almaktadırlar. Suriyeli çocuklar okullarına karma yaş grubu olacak şekilde devam etmektedirler. Suriyeli çocukların devam ettiği Geçici Eğitim Merkezi ile Türk Vatandaşı olan çocukların devam ettiği ilköğretim farklı binalar olmak üzere aynı bahçede yer almaktadır. Çocukların tenffüs ve ders saatleri ayrıdır. Suriyeli çocuklar Türkçe öğrenmek amacıyla bu kuruma devam etmektedirler. Suriyeliler için Geçici Eğitim Merkezi'nde sınıf öğretmenliği lisans mezunu geçici kadro ile atanmış öğretmenler görev almaktadır. Okuldaki öğretmenler ve idareciler Türk Vatandaşıdır. Okulda Suriyeli öğretmenler de bulunmaktadır fakat bu öğretmenler branş derslerine giren öğretmenlerdir. Suriyeli çocuklar ile Türk öğretmenler arasındaki iletişimi Suriyeli öğretmenler

sağlamaktadır. Suriyeli çocukların 14 tanesinin annesi Türkçe bilmemekte, 4 tanesinin annesi ise Türkçe bilmektedir. Babalara baktığımızda ise durum yarı yarıyadır. Çocukların 9 tanesinin babası Türkçe bilmekte, 9 tanesinin babası ise Türkçe bilmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Türk ve Suriyeli çocukların yolculuk kavramlarıyla ilgili görüşleri ve algılarını belirlemek amacıyla kullanılan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmında çocuklarla ilgili kişisel bilgileri belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda ise çocukların “Yolculuk..... gibidir. Çünkü.....” şeklinde metaforlar içeren cümleleri tamamlamaları sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Katılımcı çocukların “Yolculuk” kavramıyla ilgili oluşturmuş oldukları metaforların ne olduğu, konuları, nereden kaynaklandıkları ilk soru olan “Yolculuk gibidir.” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından sorulan “Çünkü...” sorusu ile katılımcıların oluşturdukları metaforlara yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İlk olarak araştırmanın yapılacağı okulların idareleri ile görüşülmüştür. Ardından çalışma grubuna dahil olan çocuklar ile tanışılmış ve araştırma hakkında çocuklarla konuşulmuştur. Araştırmacı her iki gruptaki çocuklar (Türk ve Suriyeli) ile birebir görüşme yapmış ve araştırmada kullanılmış olan formun nasıl doldurulması gerektiğini anlatmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “ belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik” şeklinde tanımlanabilir. Bir mesajın içindeki anlamlar, bağlamlar, kaynaklar veya amaçlara yönelik olarak mesajın içeriğinin incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Prasad, 2008). Katılımcı çocukların “Yolculuk” kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir;

1. İlk olarak katılımcı çocukların “Yolculuk” kavramıyla ilgili geliştirmiş oldukları metaforlar listelenerek kodlanmıştır.
2. Kodlanan metaforlar ortak özellikleri bakımından teker teker analiz edilmiş, geçerli sayılamayacak olan metaforlar çıkartılmıştır.
3. Katılımcılardan elde edilerek oluşturulan metaforlar kategorileştirilmiştir.
4. Metaforlardan elde edilen kategoriler alan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.
5. Kategoriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Katılımcı çocukların kişisel bilgilerine ait verilerin frekans ve yüzde değerleri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan Türk çocukların “yolculuk” kavramına ilişkin 10 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Tablo 5’ de “Yolculuk” kavramı ile ilgili Türk çocuklar tarafından geliştirilen metafor ve frekansları gösterilmiştir.

Tablo 5: Türk Çocukların “Yolculuk” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar ve Frekansları

Metafor	(f)	Metafor	(f)
Gezmek/Seyahat Etmek	8	Ağaç	1
Gitmek	3	Otobüs	1
Eğlence	3	Tren	1
Heyecan	1	Araba	1
Sıkıcı	1	Mutluluk	1
Hayal	1	Yeni yerler görmek	1

Tablo 5 incelendiğinde çocuklardan 8 tanesi tarafından 1, 6 tanesi tarafından geliştirilen 2 ve 9 tanesi tarafından geliştirilen 9 farklı metafor olduğu görülmüştür. Çocukların geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların çeşitli kategorilere göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Türk Çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin Geliştirdikleri Metaforların Oluşturulan Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Gezmek	Gezmek/ Seyahat etmek (f:8), Yeni yerler görmek (f:1), Gitmek (f:3)	12	52,17
Eğlence	Eğlence (f:3), Mutluluk (f:1), Ağaç (f:1), Hayal (f: 1), Heyecan (f:1)	7	30,43
Araç	Otobüs (f:1), Tren (f:1), Araba (f:1),	3	13,05
Sıkıcı	Sıkıcı (f:1)	1	4,35
Toplam		23	100

Tablo 6 incelendiğinde, “Yolculuk” kavramıyla ilgili en fazla geliştirilen metaforun “Gezmek” (f: 12 % 52, 17) kategorisi olduğu görülmektedir. “Eğlence” kategorisinin (f: 7 % 30, 43) de ikinci sırada yer aldığı ve dikkate değer bir sayıda olduğu söylenebilir. “Gezmek” ve “Mutluluk” kategorisini “Araç” (f: 3 % 13,05) ve “Sıkıcı” (f: 1 % 4,35) kategorilerinin izlediği görülmektedir.

Aşağıda “Yolculuk” kavramıyla ilgili Türk çocuklar tarafından geliştirilen metaforlar, çocukların görüşlerinden alıntılar yapılarak oluşturulan kategorilerin altında açıklanmıştır.

Gezmek Kategorisi

Araştırmaya katılan Türk çocukların “gezmek” kategorisi için oluşturdukları metaforlar içinde en fazla olan ve kategoriye de adını veren gezmek/seyahat etmek metaforu yer almaktadır. Bu kategoride

geliştirilen diğer metaforlar ise yeni yerler görmek ve gitmek olmuştur. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin çocukların görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir.

- Yolculuk gezmek gibidir. Çünkü farklı yerleri keşfetmek için.
- Yolculuk bir yerleri gezmek gibidir. Çünkü bir sürü yolculuk ettim.
- Yolculuk seyahat etmek gibidir. Çünkü başka bir yerlere gidiyoruz.
- Yolculuk bir yerleri dolaşmak gibidir. Çünkü gördüğümde aklıma fikirler geliyor.
- Yolculuk yola gitmek gibidir. Çünkü gezdiğim için.
- Yolculuk yeni yerler görmek gibidir. Çünkü keşfetmeyi seviyorum.

Eğlence Kategorisi

Araştırmaya katılan Türk çocukların “Eğlence” kategorisi için oluşturdukları metaforlar içinde eğlence, mutluluk, ağaç, hayal ve heyecan metaforları yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin çocukların görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- Yolculuk eğlence gibidir. Çünkü yolculuk güzeldir.
- Yolculuk eğlence gibidir. Çünkü uçağa binip hızlı gitmek eğlenceli oluyor.
- Yolculuk eğlence gibidir. Çünkü ailemle birlikte olduğum için.
- Yolculuk mutlu oluyorum gibidir. Çünkü müzelerle gidiyorum.
- Yolculuk ağaçlar gibidir. Çünkü ağaçları seviyorum.
- Yolculuk hayal gibidir. Çünkü zamanda gidiyormuş gibi hissediyorum.
- Yolculuk heyecanlı gibidir. Çünkü gittiğimiz yerlerde güzel şeyler var.

Araç Kategorisi

Araştırmaya katılan Türk Çocuklar “Araç” kategorisi içinde otobüs, tren ve araba metaforlarını oluşturmuşlardır. Bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin çocukların görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

- Yolculuk otobüs gibidir. Çünkü başka bir yerden başka bir yere gidiyoruz.
- Yolculuk tren gibidir. Çünkü trenle yolculuk yapmayı seviyorum.
- Yolculuk araba gibidir. Çünkü arabanın içinde evim gibi hissediyorum.

Sıkıcı Kategorisi

Araştırmaya katılan Türk Çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara göre oluşturulan son kategori “Sıkıcı” kategorisidir. Aynı metafordan ismini alan bu kategoride çocuklardan bir tanesi görüş belirtmiştir. Bu görüş aşağıda belirtildiği gibidir.

- Yolculuk sıkıcı gibidir. Çünkü sallandığı için.

Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların “yolculuk” kavramına ilişkin 13 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Tablo 7’ de “yolculuk” kavramı ile ilgili Suriyeli çocuklar tarafından geliştirilen metafor ve frekansları gösterilmiştir.

Tablo 7: Suriyeli Öğrencilerin “Yolculuk” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar ve Frekansları

Metafor	(f)	Metafor	(f)
Otobüs	5	Yol	1
Araba	2	Seyahat etmek	1
Bisiklet	1	Gitmek	1
Kamyon	1	Suriye	1
Taksi	1	Anne	1
Dolmuş	1	Teyze	1
Gelmek	1		

Tablo 7' ye göre, araştırmaya katılan Suriyeli çocuklardan 5 tanesi tarafından 1, 2 tanesi tarafından geliştirilen 1 ve 11 tanesi tarafından geliştirilen 11 farklı metafor olduğu görülmüştür. Çocukların geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların çeşitli kategorilere göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Suriyeli Çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin Geliştirdikleri Metaforların Oluşturulan Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Araç	Otobüs (f:5), Araba (f:2), Bisiklet (f:1), Kamyon (f:1), Taksi (f:1), Dolmuş (f:1)	11	61,11
Gitmek	Gitmek (f:1), Yol (f:1), Seyahat etmek (f:1), Gelmek (f:1), Anne (f:1), Teyze (f:1), Suriye (f:1)	7	38,89
Toplam		18	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara göre, en fazla metaforu içeren kategori “Araç” (f: 11 % 61,11) kategorisidir. İkinci kategorinin ise “Gitmek” (f: 7 % 38,89) kategorisi olduğu söylenebilir.

Aşağıda “Yolculuk” kavramıyla ilgili Suriyeli çocuklar tarafından geliştirilen metaforlar, çocukların görüşlerinden alıntılar yapılarak oluşturulan kategorilerin altında açıklanmıştır.

Araç Kategorisi

Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara göre, ilk kategori “Araç” kategorisidir. Bu kategorinin içinde otobüs, araba, bisiklet, kamyon, taksi ve dolmuş metaforları yer almaktadır. Çocukların bu kategori içerisinde belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

-Yolculuk otobüs gibidir. Çünkü yolda gidilir.

-Yolculuk araba gibidir. Çünkü bir yerden bir yere yolculuk edersin.

-Yolculuk taksi gibidir. Çünkü gezmeye gideceğiz.

- Yolculuk bisiklet gibidir. Çünkü yolda gideriz.
- Yolculuk kamyon gibidir. Çünkü yolda gideriz.
- Yolculuk dolmuş gibidir. Çünkü pikniğe gideceğiz.

Gitmek Kategorisi

Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara göre, bir diğer kategori “Gitmek” kategorisidir. Bu kategorinin içinde gitmek, yol, seyahat etmek, gelmek, anne, teyze ve Suriye metaforları yer almaktadır. Çocukların bu kategori içerisinde belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

- Yolculuk yol gibidir. Çünkü yolda gidersin.
- Yolculuk seyahat gibidir. Çünkü yolculukta geziye gideriz.
- Yolculuk bir yerden bir yere gitmek gibidir. Çünkü otobüs hareket ederek bizi değişik yerlere götürür.
- Yolculuk Suriye gibidir. Çünkü Suriye'ye gittim.
- Yolculuk anne gibidir. Çünkü annemle geldim.
- Yolculuk teyze gibidir. Çünkü teyzeme gidiyoruz.
- Yolculuk gelmek gibidir. Çünkü bir yerlere gidiyoruz.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre Türk çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımları incelendiğinde gezmek (%52,17), eğlence (%30,43), araç (%13,05) ve sıkıcı (%4,35) kategorileri bulunmaktadır. Katılımcı Türk çocuklarının yarısının (%52,17) görüş belirttiği “Gezmek” kategorisi gezmek/ seyahat etmek, yeni yerler görmek, gitmek metaforları ile temsil edilmiştir. Bu kategoride katılımcı Türk çocukların verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocuklar yolculuk kavramını gezmek eylemi ile tanımlamış ve gezmek eylemini yeni yerler görmek, seyahat etmek ve bir yerden bir yere gitmek eylemi özdeşleştirmişlerdir. Gezmek kategorisinden sonra çocukların %30,43'ünün “Eğlence” kategorisi altında görüş bildirdiği ve bu kategorilerin çocuklar tarafından sırasıyla eğlence, mutluluk, ağaç, hayal, heyecan metaforlarıyla temsil edildiği görülmüştür. Buradan da genel olarak Türk çocuklarının “Yolculuk” kavramını gezmek, eğlenmek, mutluluk verici bir eylem olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımları incelendiğinde araç (%61,11) ve gitmek (%38,89) kategorileri yer almaktadır. Suriyeli çocukların büyük bir çoğunluğu (%61,11) “Yolculuk” kavramını “Araç” olarak tanımlamaktadırlar. Çocuklar araç kategorisini otobüs, araba, bisiklet, kamyon, taksi ve dolmuş metaforlarıyla özdeşleştirmişlerdir. Çocuklar çeşitli araçlar kullanarak bir yerden bir yere gittiklerini belirterek “Yolculuk” kavramını bu şekilde tanımlamışlardır. Suriyeli çocukların geri kalan kısmı (% 38,89) ise “Gitmek” kategorisi altında gitmek, yol, seyahat etmek, anne, teyze, Suriye metaforlarını belirtmişlerdir. Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramını genel olarak bir araçla bir yerden bir yere gitmek, bir tanıdığının yanına gitmek, ülkesini değiştirmek olarak tanımladıkları söylenebilir.

Türk ve Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramına bakış açıları karşılaştırıldığında ise çocukların bu kavramı hemen hemen birbirlerine yakın tanımladıkları söylenebilir. Türk çocuklar “Yolculuk” u çoğunlukla gezmek (%52,17); Suriyeli çocuklar ise araç (%61,11) olarak tanımlamışlardır. Türk ve Suriyeli çocukların görüşleri arasındaki temel fark, Türk çocukların “Yolculuk” u eğlenceli, mutluluk verici bir aktivite olarak görmeleridir. Suriyeli çocuklar büyük bir ihtimalle ülkelerini bırakarak farklı bir ülkeye yerleştikleri, çok fazla yer, ev değiştirdikleri, çok fazla bir yerden bir yere yaşamaya gittikleri için “Yolculuk” kavramını araçlarla bir yerlere gitmek olarak tanımlamışlardır. Araştırmadan çıkarılan önemli bir sonucun da, Türk ve Suriyeli çocukların “Yolculuk” kavramını farklı şekillerde tanımladıkları, yaşadıkları olumlu veya olumsuz olayların da bu konuya bakış açılarını önemli ölçüde etkilediği şeklinde olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

1. AFAD, (2013). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar, 2013 Saha Araştırması Sonuçları. T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Ankara.
2. AFAD, (2017). Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Ankara.
3. Ai, L. A., Peterson, C., Uebelhor, D., (2002). War-Related Trauma and Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder Among Adult Kosovar Refugees. *Journal of Traumatic Stress, 15*(2), 157–160. DOI: 10.1023/A:1014864225889
4. Akşit, G., Bozok, M., Bozok, N. (2015). Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir'deki Suriyeli Göçmenler Örneği. *TC. Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 92- 116.
5. Bahadır, H., Uçku, R. (2016). İzmir'in Bir Mahallesinde Yaşayan 6-17 Yaş Arasındaki Suriyeli Çocukların Çalışma Durumları ve Çalışma Durumlarını Etkileyen Etmenler. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi (30)*3, 117-124. Erişim Tarihi (02.07.2018), (<http://dergipark.gov.tr/deutip/issue/32187/369873>).
6. Binay, H. (2016). *Suriye ve Irak'tan Gelen Savaş Mağduru Çocuk ve Genç Mültecilerde Travma Sonrası Stres Bozukluğu Düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
7. Bliss, L. A. (2016). Phenomenological Research: Inquiry to Understand the Meanings of People's Experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET), 7*(3), 14-26. DOI: 10.4018/IJAVET.2016070102.
8. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
9. Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. Setta.
10. Erdoğan, M. M., (2016). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler ile Birlikte Yaşamının Çerçevesi. Esen, A., Duman, M. (Ed.), *Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler* (s.69-88). İstanbul: WALD Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.

11. Esen, A. (Ed.) (2016). *Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*. İstanbul: WALD Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.
12. GİGM, (2016). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü: İdare Faaliyet Raporu. Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
13. GİGM, (2017). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü: İdare Faaliyet Raporu. Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
14. Hodgkin, R., Newell, P. (2002). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Elkitabı. *Unicef*.
15. MEB, (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi, Ankara.
16. Oğuz, S., Tuysun, N., Polat, E., Akça, H., Karacan, C. D. (2016). Savaş ve Çocuk: Suriye İç Savaşının Sınırdan 750 km Uzaktaki Bir Çocuk Acil Servisine Etkisi. *J Pediatr Emerg Intensive Care Med*, 3, 135-139. DOI: 10.4274/cayd.39358.
17. ORSAM, (2015). Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi, Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri. Ankara.
18. Özer, Y. Y., Ateşok, Z.Ö., Komsuoğlu, A. (2016). Türkiye'nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının Dönüşümü. Esen, A., Duman, M. (Ed.), *Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler* (s.69- 88). İstanbul: WALD Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.
19. Prasad, B. D. (2008). Lal Das, D.K., Bhaskaran, V. (Ed.), *Research Methods for Social Work* (173-193). New Delhi: Rawat.
20. Tabur, S. (2017). *Şanlıurfa İli Suruç İlçesinde Yaşamakta Olan İlköğretim Öğrencilerinde Genel Psikopatoloji, Travmatik Yaşantılar Ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu İle Uyumlu Yakınmaların Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
21. UNICEF, (2018). Syria Crisis February 2018 Humanitarian Results.
22. Yıldız, Ö. (2013). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 140- 169.
23. Yılmaz, A. (2015). Uluslararası Göç Ve Türkiye: Türkiye'deki Çocuk Göçmenler ve Sığınmacı Ailelere Tanınan Haklar ve Daha İyi Uygulamalar İçin Öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 475-493.
24. Yurtseven, A., Özcan, G., Saz, E. U. (2015). Çocuk Acil Servise Başvuran Suriyeli Hastalarla Türk Hastaların Karşılaştırılması: Ege Üniversitesi Deneyimi. *Türk J Pediatr Emerg Intensive Care Med*, 2(3), 133-136. DOI: 10.5505/cayb.2015.02986.

24 Ekim 2018

Oturum XIV

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Sibel Çiğdem Güneysu

Saat

10:45-12:15

Yer

Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN SURIYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gülçin GÜVEN¹, Kadriye EFE AZKESKİN¹, Elif YILMAZ²

1 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

2 Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile İstanbul Anadolu yakasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan, sınıflarında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar, Suriyeli mülteci çocukların iletişim kurmada yaşadıkları sorunlar ve duygusal olarak daha hassas/kırılgan oldukları için okula uyum sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde ailelerin de dil sorunları nedeniyle çocuklarının eğitim sürecinde rol alamadıkları ifade edilmiştir. Farklı gelişim alanlarında sorunları olduğu ifade edilen Suriyeli mülteci çocukların sınıfta daha çok bireysel ve tek başına oldukları belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, Suriyeli mülteci çocuklar

GİRİŞ

İnsanlar, ilköğretilerden itibaren farklı nedenlerle (doğal afetler, din, yoksulluk, savaşlar, çatışmalar vb.) bir yerden başka bir yere göç etmişler veya göç etmek zorunda kalmışlardır. Ekonomik nedenler, ülkenin siyasi yapısındaki değişim, güvenlik kaygısı, savaş ve daha iyi yaşam koşulları elde etmek gibi sebeplerden dolayı insanlar bütün geçmişlerini kendi ülkelerinde bırakıp farklı ülkelere göç edebilmektedirler. Göç kavramı, uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek olarak tanımlanmaktadır (Uluslararası Göç Örgütü, 2009). Castles (2003)'de göç kavramını doğal felaketler, ekonomik ya da etnik nedenler, dini veya siyasi zulüm yüzünden hareket etmek zorunda kalmak ya da daha iyi istihdam ve yaşam umutlarını aramayı seçmek şeklinde tanımlamaktadır.

Ülkemiz, coğrafi konumu gereği göç alan ve göç veren bir konumda ulusal/uluslararası göç hareketlerine maruz kalmaktadır. Özellikle son yıllarda Orta Doğu'da yaşanan savaşlar, batı ülkelerine yönelik göçmen akımının çok olması ve Türkiye'nin bir geçiş ülkesi olması Türkiye'ye göç eden kişi sayısının artmasına sebep olmuştur (Kaypak & Bimay, 2016; Sarıtaş, Kaynar & Ak, 2016; Şahin & Çatalbaş, 2016; Öngören ve diğerleri, 2017).

Alanyazın incelendiğinde, göç yaşayan çocukların göç yaşamayan çocuklara göre daha fazla davranış problemleri ve duygusal problemler yaşadıkları görülmektedir. Göç yaşamak, birçok psikolojik ve sosyal problem açısından bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca göç ve göçmenlikten en çok etkilenenlerin çocuklar olduğu söylenebilir (Uluocak ve Polat, 2009). Çocuk doğduğu ve büyüdüğü çevreden ayrılıp yeni bir çevreye girdiğinde göç ile yeni bir sosyal yaşam, eğitim sistemi, dil, din ve kültürel yapıyla karşılaşmaktadır. Tüm bu faktörler çocuğun sosyal uyumunu etkilemektedir. Çocuk, toplum tarafından kabul gördüğünde sosyal uyumu kolaylaşmaktadır (Özabacı ve Acat, 2005). Yavuzer (2016), göçle gelenlerin göç ettikleri toplum tarafından soyutlanmaları, sosyo-ekonomik ve kültürel sisteme uyum sağlayamamaları ile "aidiyet ve kimlik bunalımı" yaşadıklarını ifade etmektedir.

Göçün çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi incelendiğinde gelişimlerinde ciddi sorunlar yarattığı görülmektedir. Göçmen çocuklar, ebeveynini, akrabalarını, arkadaşlarını kaybetmekte; fiziksel, duygusal, cinsel istismara uğramakta; okulundan ve diğer sosyal destek yapılarından yoksun kalmaktadır. Çocuğun evde maruz kaldığı değerler sistemi ile günlük hayatta karşılaştığı değerler çatışmaktadır. Bu sürecin sonunda davranış ve uyum sorunları, şiddet eğilimi, depresyon, okul başarısızlığı vb. durumlar kendini gösterebilmektedir. Göç olgusu, dünyaya karşı güven duymayan, sürekli tehdit duygusu yaşayan, çevresine yabancılaşan ve sonunda olumsuz duygular beslemeye başlayan çocuk ve gençlerin yetişmesine yol açmaktadır (Acartürk, 2016; Erden & Gürdil, 2009; Öngören ve diğerleri, 2017). Buradan hareketle araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Nitel bir araştırma yöntemi olan olgubilim deseninde, kişilerin yaşadıkları olay ya da durumla ilgili öznel deneyimleri incelenmektedir (Lester, 1999: akt. Aydın, 2015:290).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile İstanbul Anadolu yakasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan, sınıflarında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır ve beşi 18-25 yaş, ikisi 26-30 yaş, üçü ise 31-35 yaş aralığındadır. Katılımcıların kıdem yılları incelendiğinde altı öğretmenin 1-5 yıl, iki öğretmenin 6-10 yıl ve iki öğretmenin ise 11-15 yıl arasında hizmet sürelerine sahip oldukları görülmüştür. Buna ek olarak çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin sekizi lisans, ikisi ise yüksek lisans mezunu olduklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu ile katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem yılı, öğrenim durumu, kurum türü gibi demografik özelliklerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından tasarlanan görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik en çok sorun yaşadıkları konu, veliler ile iletişimleri, sınıf içi etkinliklerde yaşanan problemler, çocukların gelişimsel değerlendirmeleri, okula uyum süreci, akranlarla etkileşim, rehberlik hizmetleri ve çözüm önerileri olmak üzere toplam sekiz yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Bu sorular:

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan her bir soru tema olarak belirlenmiştir. Bu temalar şunlardır:

1. Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencileri ile ilgili olarak en çok hangi konuda problem yaşamaktasınız?
2. Suriyeli öğrencilerin aileleri ile iletişim konusunda yaşadığınız sorunlar varsa bunları açıklayabilir misiniz?
3. Suriyeli öğrenciler, sınıf içi etkinlik sürecinde en çok hangi sorunları yaşıyorlar?
4. Suriyeli öğrencilerin hangi gelişim alanlarında diğer çocuklara göre dezavantajlı olduklarını düşünüyorsunuz?
5. Suriyeli öğrenciler, okula uyum sürecinde sorun yaşadılar mı, açıklayabilir misiniz?
6. Suriyeli öğrenciler, akranlarıyla etkileşim kurabiliyorlar mı?
7. Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin dışında rehberlik hizmetlerinden yararlanıyorlar mı?
8. Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunları göz önüne aldığınızda çözüm önerileriniz nelerdir?

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin her soruya verdikleri cevaplar transkript edilmiştir. İlk soru olan “*Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencileri ile ilgili olarak en çok hangi konuda problem yaşamaktasınız?*” sorusuna verilen cevaplar

incelendiğinde araştırmaya katılan 10 öğretmenden 8'inin dil ve iletişim kurmayla ilgili problemler yaşadıklarını ifade ettiği saptanmıştır. Bir katılımcı genel olarak sorun yaşamadığını ifade ederken bir katılımcı ise sınıfındaki öğrencilerin yarısının Suriyeli yarısının da Türk öğrenciler olduğunu ve bu yüzden ortak bir sistem belirlemek konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K10: *Dil problemi. Benim öğrencim Türkçe anlasa bile kesinlikle konuşamıyordu. Tuvalet için izin istediğinde bile hep işaretlerle ifade ediyordu. Yine de okula geldiği için çok mutluydu. İşaretle bile olsa kendini ifade etmeye çalışıyordu. Sınıftaki bütün etkinliklere katılıyordu. Özellikle sanat etkinliklerini çok seviyordu ve çok başarılıydı.*

K1: *Öğrenciler Türkçe bilmedikleri için iletişim problemleri yaşanmaktadır. Suriyeli öğrencilerle yaşanan bu problem de ders akışını etkilemektedir. Çocuğun sınıftaki diğer çocuklarla da bu sebeple iletişim kuramaması sebebiyle içine kapanma, bireysel etkinlikleri tercih etme ve bazen de agresif davranışlar gözlenmektedir. Günlük planlarda da Suriyeli çocukların sınıf içi davranışları göz önüne alınarak planlar bu şekilde düzenlenmektedir.*

"Suriyeli öğrencilerin aileleri ile iletişim konusunda yaşadığınız sorunlar varsa bunları açıklayabilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların tümü ailelerin Türkçe bilmemesinden yani dil sorunundan söz ederek iletişim kurma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı aile katılım etkinliklerinde sorunlar olduğunu, bazı ailelerin aile katılımı etkinliklerine katılmayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bir katılımcı özellikle sene başında resmi evrakların doldurulması esnasında sorun yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar tercüman aracılığıyla aile ile iletişim kurabildiklerini söylerken katılımcıların bazıları ise tercüman bulma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K4: *Biz merkeze 3 yıldır kontenjanımızın %25'i oranında sığınmacı/mülteci çocuk alıyoruz. Bu konuda SGDD-ASAM ile iş birliğinde olduğumuz için ailelerle bir araya geleceğimiz zaman buradan çevirmen geldiğinden çok ciddi sorunlar yaşamadık. Çünkü aynı zamanda ailelerde çat pat Türkçe konuşabiliyorlardı. Aileler ile en sık iletişim sorununu çevirmenin olmadığı aile eğitimlerinde yaşadık. Aile anlatılanları anlamıyor ve sıkılıyordu.*

K8: *Sene başındaki bilgilendirme formlarını ve doldurmaları gereken evrakları doldurmakta sorun yaşadılar bazılarını ben doldurdum. Tercüman bulmaya çalıştık. Bu konuda zorlandık. Bunun dışında özel bir etkinlik olduğunda okula çağırırken beslenme listesini anlatırken sorun yaşandı. Ama hem Türkçe hem Arapça bilen velilerimiz aracılığıyla bu sorunu da minimuma indirdik.*

"Suriyeli öğrenciler, sınıf içi etkinlik sürecinde en çok hangi sorunları yaşıyorlar?" sorusuna okul öncesi öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların tamamı dil ve iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade ederken bunun yanı sıra fen ve matematik etkinliklerinde, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında, Türkçe etkinliklerinde, soyut kavramları anlatma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin güne başlama etkinliklerinde genellikle tek başına bireysel oyun ve etkinlikleri seçtiklerini, çekingen olduklarını, bazı erkek öğrencilerin şiddete baş vurduklarını, bazı öğrencilerin sınıfta sık sık ağladıklarını ve inat etme, öğrenmeye direnç gösterme gibi sorunlarla

karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak sınıftaki diğer Suriyeli öğrenciler ile oyun oynamayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Bir katılımcı ise herhangi bir sorun yaşamadığını bildirmiştir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K2: *Günlük akış içerisinde tüm etkinliklere uyum sağlayabilmekte. Sadece arkadaşlarıyla serbest oynarken zaman zaman özellikle kendini tam ifade edemediği durumlarda sinirlenme ya da ağlama davranışı gösterdiği oldu. Bizim için en büyük problem buydu.*

K3: *Arkadaşları ile iletişim kurma ve kendini ifade etmede problem yaşıyorlar bazen bundan kaynaklanan problemler çıkabiliyor. Çünkü genelde çekimser bir karakter sergiliyorlar. Fen ve matematik etkinliklerinde bazı konuları anlamakta zorluk yaşayabiliyorlar.*

“Suriyeli öğrencilerin hangi gelişim alanlarında diğer çocuklara göre dezavantajlı olduklarını düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcılardan biri sınıfındaki Suriyeli öğrencinin tüm gelişim alanlarında zayıf olduğunu belirterek, çoğunlukla sosyal, duygusal ve dil gelişimi ile ilgili sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ve öz bakım (temizlik ve beslenme) ile ince motor gelişimleriyle ilgili sıkıntılar olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı öğrencinin özellikle bilişsel gelişiminin zayıf olduğunu söylemiştir. Bunun yanı sıra iki katılımcı da çocukların kendilerine özgü bireysel farklılıklarından söz etmişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K9: *Dili evde kullanamadıklarından dolayı dil gelişimi çok zayıf. Sosyal-duygusal alanda arkadaş ilişkileri, kendini toplum önünde ifade etmesi, çevreleri kısıtlı olduğu için iletişim kurma becerisinin gelişmemesi, kardeş sayısının fazla olmasından dolayı çocuklara ailenin yeterince zaman ayırmaması ve temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, özellikle sevgiye diğer çocuklara oranla daha çok ihtiyaç duymaları gibi zayıf yönleri var.*

K4: *Genel gelişim düzeylerini göz önüne aldığımızda kaba motor becerileri güzel ancak ince motor becerilerde zayıflar. Çanakkale’de ikamet edenler daha çok kiraların ucuz olduğu yerleri tercih ediyorlar, bu bölgelerde de mahalle – sokakta oyun oynama kültürü daha yaygın olduğu için kaba motor gelişiyor. Ancak ince motor becerilerde annenin çocukla ilgilenmesi gerekiyor. Bu ailelerde çocuk sayısı fazla olduğu için ve genellikle gözlemim Türkiye’ye geldikten sonra üreme devam ettiği için annenin bakım ihtiyaçlarını karşılamak dışında pek vakti kalmıyor. Dil gelişimlerinde de zayıflık gözlemliyorum. Anneleriyle konuştuğumda parka gitseler dahi Türk ebeveynlerin çocuklarıyla oynamalarına pek sıcak bakmadıklarını söylediler. Evde de Türkçe bilen olmadığı için özellikle çocuklarına Türkçe öğretmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdi. Bunların haricinde özgüvenlerinin biraz düşük olduğunu gözlemledim. Bir portfolyo sunumunda ya da büyük grupta doğaçlama etkinliklerinde hem sözel hem de bedensel ifade biçimlerinden kaçınıyorlar.*

“Suriyeli öğrenciler, okula uyum sürecinde sorun yaşadılar mı, açıklayabilir misiniz?” sorusuna araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sekizi Suriyeli öğrencilerin özellikle dil bilmedikleri için iletişim kurma, duygusal olarak daha hassas ve kırılgan oldukları için okula uyum konusunda zorlandıklarını ve diğerlerine göre daha uzun sürede okula alıştıklarını ifade ederken iki katılımcı diğer yetitleriyle benzer uyum sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca iki katılımcı sınıfta Suriyeli öğrenci

sayısı artıka okula uyumun daha hızlı ve kolay olduğunu söylemişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K5: *Okula uyum sürecinde her öğrenci gibi uyum konusunda zorluk yaşadılar ama dil bilmedikleri için uyumları biraz daha uzun sürdü. Sınıf kuralları ve rutinlerimiz oluştukça onlarda yaşatlarından görerek ve zamanla da dilimizi anlayıp konuşarak uyum sağladılar.*

K8: *Tabi ki en başta hiç bilmedikleri bir dili konuşan insanların arasına düştüler. Tedirgin oldular. Birbirlerinin Arapça bildiğini bile anlayamadılar konuşamadılar sınıfta Arapça. Sonra zaten hepsi Türkçe öğrendi herkes birbiriyle Türkçe konuştu. Kendilerini bana ifade edebildiklerinde şikayet etmeyi de öğrendiler. Bütün derterini de anlatabilir hale geldiler.*

“Suriyeli öğrenciler, akranlarıyla etkileşim kurabiliyorlar mı?” sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden yedisi Suriyeli öğrencilerin arkadaşları ile etkileşim kurmakta çok fazla zorlanmadıklarını ifade ederken bunun yanında çoğunlukla beden dilini kullanarak etkileşim kurduğunu belirtmiştir. İki öğretmen sınıfta kendisi dışında başka Suriyeli öğrenci varsa onlarla etkileşim kurmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı ise öğrencisinin çekingen ve kendisini ifade etmekte zorlandığını ama zamanla bunu aştığını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K6: *Kendi aralarında Suriyeli öğrenciler güçlü bir etkileşim içindeler. Türkçeyi biraz daha öğrenebilmiş çocuklar Türk öğrencilerle de etkileşim kurabiliyorlar.*

K8: *Kurabiliyorlar. Türkçe öğrendikten sonra daha da güzel şekilde iletişim kurdular oyunlara katıldılar.*

“Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin dışında rehberlik hizmetlerinden yararlanıyorlar mı?” sorusuna bir katılımcı rehber öğretmenlerin, çocukların gelişim süreçlerinin takibini yaptığını ve öğretmene de bu konuda geri bildirim ve destek verdiğini belirtirken bir katılımcı ise talep ettiklerinde ASAM çalışanlarından yönlendirme aldıklarını ifade etmiştir. Diğer sekiz katılımcı bu tür bir hizmet olmadığını belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K1: *Rehber öğretmenler, çocukların gelişim süreçlerinin takibini yapmakta ve öğretmene de bu konu da geri bildirim ve destek vermektedirler.*

K5: *Türk öğrenciler bile yeterli rehberlik hizmeti alamıyorken ne yazık ki Suriyeli öğrenciler yeteri kadar rehberlik hizmetinden faydalanmıyorlar. Rehberlik hizmeti için ya onların tamamen Türkçe öğrenmesi gerekiyor ya da Arapça bilen rehberlik öğretmenlerinin arabuluculuk yapması gerekiyor.*

Son olarak “Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunları göz önüne aldığınızda çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna araştırmaya katılanların tümü özellikle dil ile ilgili sorun yaşadıkları için bunun çözümü konusunda çocuklarla birlikte ailenin ve özellikle annenin Türkçe öğrenmesinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda çocukların ve ailenin rehberlik hizmetlerinden mutlaka yararlanmaları, çocuklarla ve ailelerle doğru iletişim kurma yöntemleri konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi, Türk çocukların ailelerinin bilgilendirilerek ön yargılarının ortadan kaldırılabilmesi için aile katılım etkinliklerinin düzenlenmesi gibi öneriler sunmuşlardır. Ayrıca gerektiğinde mutlaka en kısa sürede hatta okul ortamında çocuklar ve aileleriyle rahat iletişim kurabilmek için tercümanın bulunması ve okul

döneminden önce Suriyeli çocuk ve ailelere yönelik entegrasyon çalışmalarının yapılmasının önemini ifade etmişlerdir. Son olarak Suriyeli çocukların ailelerinin, aile eğitim çalışmalarına ve aile katılım programlarına katılımlarının zorunlu hale getirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K9: *Okul öncesi dönemde ailelere de eğitim vererek Türkçe dil eğitimi, okuma yazma, çocukla ilgili bilinçlendirmeler yapılabilir. Bu hem çocuk açısından yarar sağlayacak hem aile bilinçli hale gelecektir. Böylece çocuğun ilerlemesi daha hızlı olabilir. Bulunan yerde Suriyeli çocukları bir araya getirerek okul döneminden önce okula hazırlık sürecini kapsayan kısa bir eğitim verilebilir.*

K2: *Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünün kesinlikle ailelere verilecek dil ve rehberlik eğitimleri ile çözülebileceğini düşünüyorum. Çocukla iletişim ve etkileşim sağlamak ailelerle sağlamaktan çok daha kolay oluyor. Çocukların hem sorunlarının ortadan kalması hem de gelişimlerine daha fazla katkıda bulunabilmek adına aile eğitimi ve rehberliğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırma sonucunda çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenler, Suriyeli mülteci çocuklar ile ilgili olarak en çok dil ve iletişim kurmayla ilgili problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde aileler ile ilgili en çok yaşanan sorun da Türkçe bilmemeleri nedeniyle ailenin çocuğun eğitim sürecine katılmaması olarak belirtilmiştir. Alan yazında farklı yaş gruplarındaki yabancı uyruklu öğrenciler ile yürütülen pek çok araştırmada da benzer şekilde dil sorunlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Galloway ve Jenkins, 2005; Nasrin, 2001; Polat, 2012). Çocukların iletişim kurma ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin sosyal-duygusal becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki Suriyeli mülteci çocuklar ile ilgili Mercan-Uzun ve Bütün (2016) tarafından araştırmada, çocukların eğitim kurumlarına uyum sağlamakta büyük sorunlarla karşılaştıkları ve bu durumun en önemli nedeninin Türkçe bilmemelerinden kaynaklandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde Suriyeli mülteci çocukların daha çok bireysel ve tek başına etkinlikleri tercih ettikleri ifade edilmiştir. Bu durumun da dil farklılığı nedeniyle ortaya çıkan sosyal-duygusal becerilere ilişkin dezavantajlardan kaynaklandığı söylenebilir. Oytun ve Gündoğar (2015), Ryan, Dooley ve Benson (2008) ile Tunç (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer şekilde dil farklılığı nedeniyle çocukların sosyal etkileşim ile ilgili sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, Suriyeli mülteci çocukların iletişim kurmada yaşadıkları sorunlar ve duygusal olarak daha hassas/kırılgan oldukları için okula uyum sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kirmayer, Narasiah, Munoz, Rashid, Ryder, Guzder ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada da mülteci çocukların yeni bir dilde eğitim alma konusunda ciddi düzeyde stres yaşadıkları ve bu durumun okula uyum sürecini zorlaştığı saptanmıştır. Sarkaya (2014)'ün

çalışmasında da göçmen Türk kökenli çocukların öğretim dilini bilmediklerinden okula uyum sürecindeki zorluk yaşadıkları ve bu durumun da akademik sorunları beraberinde getirdiği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğu Suriyeli mülteci çocuklara yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu belirtmişler ve çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler arasında ailelere yönelik destek ve rehberlik faaliyetlerinin artırılması mevcuttur. Buna örnek olarak Belçika'da göçmen çocuklara yönelik ek ders saati, rehberlik ve öğretmen desteği uygulamaları vardır (Sarıkaya, 2014).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında çalışma grubundaki öğretmenlerin ifade ettiği üzere rehberlik hizmetlerinin artırılması gerekmektedir. Çalışmada Suriyeli mülteci çocuklara yönelik en çok karşılaşılan sorunun dil farklılığı olduğu ve bu durumun çocukların sosyal-duygusal sorunlar yaşamasına ve okula uyum sürecinin zorlaşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çocuklara ve ailelerine yönelik dil eğitimlerine yer verilmesi önem taşımaktadır. Mülteci çocuklara ilişkin saptanan sorunların tespit edilmesinin yanı sıra bu sorunların giderilebilmesi için destek programları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Acartürk, C. (2016). Göç ve ruh sağlığı ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (25), 137-150.
2. Aydın, S. (2015). Olgu bilim araştırması. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.287-311). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
3. Castles, S. (2003). Towards a sociology of forced migration and social transformation, *Sociology*, 37, 13-34.
4. Erden, G., & Gürdil, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24), 1-13.
5. Galloway, F. J., & Jenkins R. J. (2005). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 42/2.
6. Güleç, S., & Sancak, H. Ö. (2009). Göç, kimlik ve aidiyet: Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli gençler açısından bir analiz <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/goc/goc9.pdf>
7. Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A., Guzder, J. et.al. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*. URL: https://www.researchgate.net/publication/45094380_Common_mental_health_problems_in_immigrants_and_refugees_General_approach_in_primary_care
8. Mercan-Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

9. Nasrin, F. (2001). International female graduate students' perceptions of their adjustment experiences and coping strategies at an Urban Research University, Speeches/ Meeting Papers.
10. Oytun, O., & Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri raporu.
11. Öngören, S., Özkan, A., Yüksel, B. & Sever, D. (2017). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(59), 147-159 .
12. Özabacı, N., & Acat, M. B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1)
13. Polat, F. (2012). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
14. Ryan, D., Dooley, B., & Benson, C. (2008). Theoretical perspectives on post-migration adaptation and psychological well-being among refugees: Towards a resource-based model. *Journal of Refugee Studies*, 21(1), 1-18. <https://academic.oup.com/jrs/article-abstract/21/1/1/1513512/Theoretical-Perspectives-on-Post-Migration>
15. Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260.
16. Scheppers, E., Van Dongen, E., Dekker, J., Geertzen, J., & Dekker, J. (2006). Potential barriers to the use of health services among ethnic minorities: A review. URL: https://www.researchgate.net/publication/7299698_Potential_barriers_to_the_use_of_health_services_among_ethnic_minorities_A_review
17. Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
18. Uluocak-Polat, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26.
19. Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. B. Çiçekli (Ed.), Uluslararası Göç Örgütü Yayınları, Cenevre.
20. Yavuzer, H. (2016). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

24 Ekim 2018

Oturum XIV

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Sibel Çiğdem Güneysu

Saat

10:45-12:15

Yer

Kırmızı Salon (Hacettepe KÜltür Merkezi)

MÜLTECİ ÇOCUKLAR İÇİN UYGULANAN ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI; TÜRKİYE VE DÜNYADAN UYGULAMALAR

Pınar BAYHAN¹, Ayşenur KARAASLAN²

1 Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü, 2 Elazığ Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesi

Özet

Erken müdahale programları gelişimleri risk altında olan, gelişimsel yetersizlikleri bulunan, ve risk altında olan çocukların gelişimsel potansiyellerini destekleme ve çevresel yoksunluğu en aza indirmeyi amaçlayan programlardır.

Dünya nüfusunun üçte birini, göçmen nüfusun yarısını çocukların oluşturduğu göz önüne alındığında mülteci çocukların azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mülteci çocuklar, risk altında olan çocuklar içinde önemli bir grubu oluşturmaktadır. Çocuk gelişiminin devam eden bir süreç olduğu göz önüne alındığında mülteci çocukların sağlıklı gelişim göstermesi ve desteklenmesi amacıyla Türkiye'de ve dünya'nın farklı ülkelerinde uygulanan, uygulanmakta olan erken müdahale programları bulunmaktadır. Bu programların içeriği ve etkililiğinin incelenerek yeni programlar oluşturmada önemli noktaların ortaya çıkarılması gerekliliği doğmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mülteci çocuk, erken müdahale, erken çocukluk

EARLY INTERVENTION PROGRAMS FOR REFUGEE CHILDREN; APPLICATIONS IN TURKEY AND IN THE WORLD

Abstract

Early intervention programs are programs that aim to support developmental potential of children that are at risk and have developmental deficiencies and minimize the environmental deprivation.

The fact that the half of the refugee population is children when one third of the world population is children shows that there are considerable amount of refugee children. In this context, refugee children constitutes an important part of the children at risk. When taken into account that child development is an on-going process, there are early intervention programs that are being applied in Turkey and various countries around the world in order for refugee children to develop healthfully and be supported. The necessity of revealing important points in creating new programs by examining the context and effectiveness of these programs has arisen.

Keywords: Refugee child, early intervention, early childhood

GİRİŞ

Erken müdahalenin amacı, yetersizliği olan çocuklara yönelik uygun hizmetler sağlamak, gecikme ve yetersizlik düzeylerini en aza indirgeyebilmek, her bir çocuğun normal gelişimsel yapı taşlarına ulaşabilme şansını maksimum düzeye çıkarmak ve çocuklarının gelişimi için ailelerin olumlu şekilde yönlendirilmesine yardımcı olmaktır (Keilty, 2010; DeCoster, 2009).

Erken sözcüğü gelişimin kritik aşamalarının bebeklik döneminde olduğu, bebek ve çocuğun erken öğrenmesi onun sonraki öğrenmelerini etkilemesi, erken saptanan gelişimsel gecikmelerin önlenmesinin sonradan oluşacak gelişimsel yan etkilerini azaltmaya yardımcı olması, erken yapılan gelişimsel desteklerin gelişimsel gecikmeleri olumlu yönde değiştirebileceği amacını gütmektedir (Bayhan, 2016; Bayhan, 2012). "Müdahale" ise çocukların ve ailelerin gereksinimlerinin en üst düzeye karşılanması ile çocuğun gelişiminin mümkün olan en uygun şekilde desteklenmesi, müdahale programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların ailelerin ve çocukların gereksinimlerine göre farklılaşması ve ailelere profesyonellerin işbirliği ulaştırılması anlamına gelmektedir (Bayhan, 2014).

Erken müdahale, doğumdan başlayarak gelişimsel gecikmesi, risk durumu olan (biyolojik, çevresel gibi) bebek ve çocuğun gelişimsel durumu ölçüsünde hem bireysel hem çevresel hem de bireysel ile çevre arasındaki ilişkileri de kapsayan durumları olumlu yönde değiştirme, geliştirme, düzeltme amacıyla kaynakların bilinçli kullanıldığı yönlendirilmiş amaçlı bir süreçtir (Bayhan, 2016).

Son yıllara bakıldığında, erken müdahaleye gereksinimi olan risk altında olan çocukların önemli bir bölümünü mülteci çocuklar oluşturmaktadır ve sayıları giderek artmaktadır. Unicef'in 2016 verilerine bakıldığında çocukların göçmen toplulukların içinde daha fazla yer aldığı ve dünya nüfusunun üçte birini çocuklar oluşturduğu halde tüm göç edenlerin yarısının çocuklardan oluştuğu görülmektedir (UNICEF,2016). Türkiye, dünyanın en çok mülteciye ve en çok çocuk göçmene sahip ülkesi olması bakımından önemli bir konumdadır. Göçü etkileyen veya göçten etkilenen bir öge olarak çocuklar, gelişimsel dönemde olmaları nedeniyle her açıdan daha riskli durumdadırlar (Özdemir ve Budak,2017) Ebeveynleriyle veya tek başlarına savaş, kuraklık, doğal afet gibi sebeplerden dolayı göç etmek zorunda kalan çocuklar, gelişimsel, ruhsal ve birçok alanda risk altındadırlar. Bu bağlamda erken müdahale programlarının mülteci çocukların yüksek yararı ve gelişimsel sürecinin desteklenmesi açısından uygulanması oldukça gereklidir.

Çalışmamızın amacı gelişimi göç etmek zorunda kaldığı için, mülteci kamplarında yaşamını sürdüren veya kamp dışında kalmakta olan çocuklara yönelik Türkiye ve Dünya'da uygulanan erken müdahale programları ve programların etkilerini incelemektir.

Göçün çocuk gelişimi üzerinde nasıl etkileri olabilir diye bakıldığında;

Yaşamın ilk yılında bir mülteci çocuğun anneye, temel bakım veren kişiye ve bulunduğu ortama güvenli bağlanma görevini gerçekleştirilmesi için temel ihtiyaçlarının temel bakım veren kişi tarafından devamlı karşılanması, ortama güven hissetmesi gerekmektedir. Kamplarda ve kamp dışında yaşamını sürdüren çocukların yaşam standartları göz önüne alındığında bu görevi gerçekleştirmelerinin zor olduğu görülmektedir.

Mülteci çocukların anadili aynı olmayan ülkelerde en sık yaşadığı sorunlardan biri dil ve konuşmadır. Bacanlı (2017)'ya göre mülteci çocuk için dilin öğrenilmesi hangi dil sorusunu gündeme getirmektedir. Mülteci çocuk için iki dil söz konusudur: Anadili ve içinde yaşadığı toplumun dili, bu durum çocuğun dil ediniminde sorun yaşamasına yol açtığı belirtilmektedir.

Mülteci çocukların akran grupları içinde göçmen çocuklarla iyi iletişim kurabilmesi kadar yaşadığı toplumdaki akranlarıyla da iletişim kurmayı öğrenmesi önemlidir. Aksi durumda çocuk grup oyunlarına katılma, kişisel bağımsızlığı kazanma, başkalarının duygularını anlama ve paylaşma gibi gelişimsel görevlerini yerine getirmede problem yaşayabilir. Bu durumda mülteci çocuğun toplumsal kurallara uyma ve kendine karşı olumlu tutum geliştirmesini engeller. Sosyalleşemeyen mülteci çocuk yaşadığı topluma aidiyet değil, bir kısır döngü içinde toplumdan izole olmak isteyebilir.

Mülteci çocuklar ve Aileleri için Dünyada Uygulanan Erken Müdahale Programları

Aşağıda, İngiltere, Kanada, Hindistan, Avustralya ve Almanya'da dünyada mülteci çocuklar için uygulanan erken müdahale programlarının bilgileri yer almaktadır.

İngiltere

İngiltere'de mülteci çocuklar için uygulanan erken müdahale programlarına bir örnek "Every Child Matters " Programıdır.

Every Child Matters

Amacı: Fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı kalma, kişisel ve sosyal gelişimi sağlama, başarma, topluma uyum sağlama, zorbalık yapmama ve topluma olumlu katkıda bulunma, ekonomik anlamda feraha ulaşmadır.

Hedef Kitle: Program risk altındaki çocukları belirlemeye yöneliktir. Mülteci çocuklar risk altındaki en önemli grubu oluşturmaktadır

Etkililiği: Program sonuçları yerel eylemlere odaklanması gerekliliğini okul, çocuk ve aile raporunda da belirtilmiştir. Çocuklar için uyum ve gelişimin olumlu yönde olduğu belirtilmektedir.

Kanada

Kanada'da mülteci çocuklar için uygulanan erken müdahale programları incelendiğinde iki programın etkililiği göze çarpmaktadır.

Strong Start

Amacı: Oyuna dayalı erken öğrenme fırsatları sunma ve ebeveynlere ve bakıcılara, çocuklarının gelişimlerini nasıl geliştirebileceklerini göstermedir. Programın vurgusu oyun, dil ve olumlu sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmektir.

Hedef Kitle: Bu program, 0-5 yaş arası çocuklu ebeveynlere ve bakıcılara

Etkililiği: Ebeveynlerin çocuklarında en çok ilerleme kaydettiklerini hissettikleri alanları tanımlamıştır. Anket sonuçları, görüşmelerden ve odak gruplarından elde edilen sonuçlarla tutarlı bulunmuştur. Özellikle, ankete katılanların % 80'inden fazlasının tutumu bahsedilen fiziksel gelişim ve sosyal ve duygusal gelişim alanlarında olumlu yönde gelişim gösterdiği yönündedir.

First Step Project

Amacı: Mülteci ailelerinin yaşadığı travma deneyiminin etkisini en aza indirme ve Kanada bağlamında çocukların gelişimlerini desteklemektir.

Hedef Kitle: 0-6 yaş mülteci çocuklar

Etkililiği: Değerlendirme ile ilgili olarak aileler için sonuçlarda olumlu ve kanıtlanmış iyileşmelerin olduğunu göstermiştir. Bir ailenin programa daha fazla maruz kalması, aile için daha iyi sonuç verdiği belirtilmektedir.

Hindistan*Early Intervention Project*

Amacı: Tamamlayıcı beslenme, aşılama, sağlık kontrolü, okul öncesi eğitim, sevk hizmetleri ve beslenme ve sağlık eğitimi gibi entegre bir hizmet paketinin sunulmasını içermektedir. Erken Çocukluk Gelişimi'nin bileşenlerden biridir ve çocukların psikososyal gelişimini ve okul hazırlığını geliştirmeyi amaçlar.

Hedef Kitle: 0-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri

Etkililiği: Erken Çocukluk Programları'nın önemli faydaları olduğu bu programlara katılan çocukların bir şekilde korunduğu, yeterli ve düzenli beslendiği ayrıca eğitimde de daha iyi sonuçlar aldığı belirtilmektedir (UNHRC,2017).

Avustralya*Foster Care Early Intervention*

Amacı: Göçmen ve mülteci aileler için çocuk refahı ve erken müdahale sonuçlarını teşvik etmek için tasarlanan müdahaleler oluşturmaktır.

Hedef Kitle: 0-18 yaş grubu mülteci çocuklar

Etkililiği: "Koruyucu Bakım" in akıl sağlığı sorunları, davranış sorunları ya da suçluluk gibi psikiyatrik sorunlar yaşayan çocuklar ve gençler için ümit vaat eden bir müdahale olduğunu gösterirken, sınırlı sayıda çalışma nedeniyle daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Turner ve Macdonald,2011).

Amerika Birleşik Devletleri

Baby Talk Early Intervention

Amacı: Afrika, Asya ve Ortadoğu'dan gelen mülteci çocukların olumlu gelişimi ve sağlıklı ebeveyn yetiştirmektir.

Hedef Kitle: Doğum öncesi dönemden, 3 yaşa kadar çocuklar ve aileleri

Etkililiği: "Hadi Çocuklar Konuşalım" modelinin bebekler ve küçük çocuklar, ebeveyn yetkinliği, ebeveyn stres düzeyleri, toplum katılımı, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve "Hadi Çocuklar Konuşalım" profesyonelleri arasındaki bilişsel, dil ve sosyal gelişim üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu belirtilmektedir.

Almanya

A Good Start To Life

Amacı: Gelişimsel risk altında veya dezavantajlı durumda olan çocukların ve gençlerin hayata iyi başlamasını sağlama, hem okul öncesi hem de ev ortamındaki çocuklar için güvenli bir ortam sağlamaya odaklanma, riskli çocukları ve ebeveynleri destekleme ve topluma uyumunu kolaylaştırmaktır.

hedef Kitle: 0-6 yaş yüksek riskli çocuklar ve ebeveynler

Etkilliliği: Programa kayıtlı çocukların bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerinin, mevcut alternatif eğitim programlarına kayıtlı olanlara kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu ve okul hazırlığını geliştirmek için ulaşılması zor olan popülasyonda ev eksenli bir modelin potansiyeli güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Benz ve Sidor,2013).

ULUSLARARASI BİR KURULUŞ; UNİCEF VE PROGRAMLARI

Erken Çocukluk Gelişimi Programı (ECD) risk altında, gelişimsel yetersizliği olan, dezavantajlı çocukların gelişimsel potansiyellerini sağlamaları için erken dönemde çocuk ve ailesine uygulanmaktadır (Unicef, 2018b)

Erken çocukluk gelişimi programının amacı, tüm küçük çocuklara, doğumdan okullaşma yaşına kadar, potansiyel gelişimlerine ulaşmalarıdır. (UNICEF,2017).

Bilimsel araştırmalar, çocukların yaşamın erken dönemlerinde yaşadıkları deneyimlerin ve onlara sahip oldukları ortamların, gelişmekte olan beyin mimarilerini şekillendirdiğini ve sağlıklı ve üretken toplum üyeleri haline gelip gelmediklerini güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Center on the Developing Child, 2016).

Çocuk Gelişimi için Bakım (CCD), WHO / UNICEF Çocuk Hastalıkları Entegre Yönetim Stratejisinde (IMCI) belirtilen normal çocuk sağlığı ziyaretlerinin bir parçası olarak 90'lı yılların sonlarında geliştirilen bir simgesel ve bütünsel EÇG müdahalesidir. (UNICEF, 2018)

En son (2009-2012 arasında yapılan), Pakistan'ın güney kırsalındaki müdahalenin etkilerini test eden Pakistan Erken Gelişim ve Stimülasyonu (PEDS) çalışmasıdır ve müdahalenin aşağıdaki durumlarda etkili olduğunu tespit etmiştir:

- 12-24 ay çocuklarda dil, bilişsel ve motor becerilerin gelişmesi ve iyileştirilmesi ve anne psikososyal refahı için artan destek.
- Çocuk yetiştirme için ev ortamının daha iyi kalitede olmasını sağlamak.
- Daha kaliteli anne-çocuk etkileşimi.
- Sağlığa, beslenmeye ve beslenmeye ilişkin artan bilgi ve uygulamalar ve gelişme.

Bu müdahaleyi küresel olarak yürütmek, hayatta iyi bir başlangıç için ihtiyaç duydukları becerileri öğrenme fırsatlarını kaçırmaya riskli olan daha birçok çocuğa fayda sağlayacaktır. Aynı zamanda, topluluklarında bir nesilden diğerine geçen yoksul eğitim, düşük verimlilik ve yoksulluk döngüsünü azaltmak için başka bir araçtır (Unicef,2013).

Türkiye'de Mülteci Çocuklar İçin Erken Müdahale Çalışmaları

UNHRC Nisan 2018 mülteci verilerine bakıldığında ülkemizde 3,5 milyon Suriye, 169 bin Afgan, 143 bin Irak, 35 bin İran ve 4 bin Somali kökenli kayıtlı mülteci bulunmaktadır. Kayıtlı mültecilerin %70'ini kadın ve çocuklar oluşturmaktadır.

Türkiye'de mülteci çocuklar için uygulanan erken müdahale projelerinin UNICEF ve gönüllü sosyal toplum kuruluşları tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Suriyeli Çocuklar İçin Yaz Anaokulu Projesi:

Suriyeli çocukların okula uyum konusunda yaşadıkları sorunlardan hareketle, okula hazır başlama düzeylerini artıracak ve kültüre uyum sağlamalarını kolaylaştıracak kısa süreli bir müdahale programının hayata geçirilmesine yönelik çalışmalara AÇEV 2016 yaz aylarında başlamıştır.

Hedef Kitle: Suriyeli ailelerin 2016 Eylül ayı itibari ile ilkokula başlayacak olan çocukları

Etkilliliği: Çocukların ilk üç haftadan sonra hem Türkçe konuşan öğretmenleri ile hem de arkadaşları ile Türkçe olarak iletişimlerinin arttığı gözlenmiştir. Ancak kaydedilen dil gelişimi düzeyi yine de çocukların ilköğretim hizmetlerinden desteksiz şekilde yararlanabilmelerini sağlayacak düzeyin gerisinde olduğu belirtilmektedir (AÇEV,2017).

Çocuk Dostu Şehir Projesi

Çocuk Dostu Şehir, uygulamada çocukların haklarının politikalara, yasalara, programlara ve bütçelere yansımaları anlamına gelen, yerel seviyede Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin cisim bulmuş halidir.

Amacı: Kültürel ve sosyal etkinliklere katılmak, sağlık ve eğitim gibi temel hizmetlere ulaşım, oyun oynamak ve yeşil alana sahip olmak ve etnik köken, din, gelir, cinsiyet veya engellilik durumu ne olursa olsun, her hizmete erişime sahip şehrin eşit vatandaşı olmayı sağlamaktır.

Hedef Kitle: Proje dâhilinde kentlerde yaşayan ve öncelikli olarak dezavantajlı bölgelerde ikamet eden çocuklar

Etkilliliği: Dünyanın değişik şehirlerinde başlatılan bu proje, UNICEF aracılığı ile Türkiye'nin 12 şehrinde de hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Proje ile yaratılmak istenen, çocuğun toplumsal hayata ilişkin tüm unsurlarda görünür kılınmasıdır. Türkiye'de ÇDŞ girişiminin yeni başlayan bir uygulama olması, bu konu ile ilgili somut verilerin yeterli olmaması sonucunu beraberinde getirmektedir. Fakat yeni başlayan bir çalışma olmasına rağmen bugüne kadar gerçekleştirilen çalışmaların umut verici olduğunu söylemek mümkündür (Topsümer ve ark., 2009).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma doküman ve makale taraması yapılarak oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara bakıldığında incelenen ülkeler içinde 3,5 milyon mülteciyle en çok mülteci barındıran ülke konumundadır. Türkiye'deki mültecilerin %70'ini kadın ve çocukların oluşturduğu ifade edilmektedir. İngiltere, Kanada, Avustralya ve Almanya gibi Avrupa ülkeleri ve Birleşik Devletler incelendiğinde mülteci çocuk sayısının Türkiye ve Hindistan'a kıyasla daha az olduğu ve uygulanan programların içerik olarak daha zengin

olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında mülteci çocuk sayısının, ülkelerin gelişmişlik düzeyinin erken çocukluk eğitimi ve müdahale programlarının niteliği ve kalitesini etkilediği önemli bulgular arasındadır. Alanyazına ve incelenen çalışmalara bakıldığında erken müdahale programlarının risk grubunun önemli parçası olan mülteci çocuklar üzerindeki etkisinin özellikle sosyal, dil ve bilişsel gelişim üzerinde önemli kazanımları olduğu görülmektedir.

Değerlendirilen programlara bakıldığında Avusturalya'da yürütülen "Foster Care" programı haricinde incelenen programların çoğunlukla 0-6 yaş grubuna yönelik olması, ilkokul ve ergenlik döneminde olan mülteci çocuklarının desteklenmesinin göz ardı edildiğini düşündürmektedir. Ayrıca programların sadece belirli mülteci kamplarında uygulanması kamp dışı yaşayan mülteci çocukların nasıl koşullarda sağlıklı yaşam sürdürdüğü konusunda soru işareti oluşturmaktadır.

Türkiye'de uygulanan programların mülteci çocukların dil ve sosyal uyumlarının sağlamaya ve direkt çocuklara yönelik olduğu görülürken Almanya, ABD, İngiltere ve Unicef'in programlarında aile katılımının sağlanması, çocuk bakımı ve gelişimine yönelik müdahaleler olduğu görülmektedir. Türkiye'de uygulanan erken müdahale hizmetlerinin de aile katılımı sağlanarak çocuğun sağlıklı gelişimine yönelik olması gerekmektedir. Erken müdahale programlarının işlerliği sunulan hizmetlerin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Akoğlu ve Şipal, 2012). Ayrıca, erken çocukluk gelişimi ve eğitimi ile ilgili çalışmaların ABD ve Avrupa ülkelerinde daha yaygın ve sistematik olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise erken çocukluk eğitimi uygulamalarına bakıldığında öncelikle mevcut uygulamaların oldukça az sayıda olduğu bilinmektedir, bununla birlikte programlar diğer ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırıldığında programa katılan ailelere uygulamalar kapsamında sağlık ve sosyal yönden destek verilmediği görülmektedir (Kartal,2008).

Bu programların sonuçlarına göre Birleşmiş Milletler altında değişik ülkelerde uygulanan programların işlerliği ve olumlu etkileri olanların uluslararası organizasyonlarla uygulanmaya konulması ve aile ve çocuğu içine alan programların mülteci ailelerin çok olduğu ülkelerde programın adaptasyonun sağlanması için organize olunması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. AÇEV,(2017). <https://acev.org/wpcontent/uploads/2017/11/Suriyeli.Cocuklar.CaseStudyTR.pdf>
Erişim Tarihi:15.04.2018
2. Baby Talk Erken Müdahale Programı, İnternet sitesi, (<http://www.babytalk.org>). Erişim Tarihi:10.04.2018
3. Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Dördüncü Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.
4. Bacanlı, H. (2017). Göç ve Çocuk Benliği: Araftakiler. *International Migration And Children-Uluslararası Göç Ve Çocuklar*, 17.
5. Bayhan, P. (2012a). Erken Müdahalede Farklı Disiplinlerin Rolü. *Uluslararası Katılımlı I. Ulusal Disiplinlerarası Erken Müdahale Kongresi*, 01-05 Şubat, Özel Eğitimciler Derneği, Kemer, Antalya.

6. Bayhan, P. (2014). Çocuk Gelişiminde Transdisipliner Çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi I. Ulusal Sağlık Bilimleri Kongresi "Sağlık Bilimlerinde İnterdisipliner Bakış"*, 20-21 Kasım 2014, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Kongre Merkezi, Sıhhiye, Ankara.
7. Bayhan, P. (2016). Erken Müdahalede Herşeyin başlangıcı: Çocuk Gelişimi, Tarama, Değerlendirme ve Tanılama. *Erken Müdahalede İlk Aşama: Tanılama* Eds.:E. N Metin, B, Güçüz Doğan. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, ISBN978-975-491-452-2.
8. Benz, M., & Sidor, A. (2013). Early intervention in Germany and in the USA: A comparison of supporting health services. An overview article. *Mental Health & Prevention*, 1(1), 44-50.
9. Center on the Developing Child, Harvard University, Key Concepts: 'Brain architecture', <http://developingchild.harvard.edu/science/keyconcepts/brain-architecture/>, and 'In Brief: The Science of Early Childhood Development', <http://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-ecd/>. Erişim Tarihi:15.04.2018
10. Erken Çocukluk Gelişimi Programı, İnternet sitesi, (<http://unicef.in/Whatwedo/40/Early-Childhood-Education>). Erişim Tarihi: 08.04.2018
11. Ertem, I. O., & World Health Organization. (2012). Developmental difficulties in early childhood: prevention, early identification, assessment and intervention in low-and middle-income countries: a review.
12. Every Child Matters, İnternet sitesi, http://eacea.ec.europa.eu/education%20/eurydice/documents/thematic_reports/098TR.pdf Erişim Tarihi: 08.04.2018
13. Foster Care Erken Müdahale Programı, İnternet sitesi, (www.sbs.com.au/yourlanguage/punjabi/en/article/2017/07/20/how-foster-child-australia). Erişim Tarihi: 10.04.2018
14. Gündoğdu, R.(2016) Bölüm 2: *Gelişim Psikolojisi*.
15. İlk Adımlar Erken Müdahale Programı, İnternet sitesi, (<http://www.dcrs.ca/services/programs-for-children-and-youth/first-steps-early-years-refugee-settlement-program-2/>). Erişim Tarihi: 10.04.2018
16. Kartal, H. (2008). Çocuk ve aileyi desteklemeye yönelik ev ziyaretlerine dayalı erken müdahale programları ve programların etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-28
17. Kaya, A. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Dördüncü Basım Ankara: PegemA Yayıncılık
18. Keating, D. & Hertzman, C. (2000). Developmental health and the wealth of nations: social, biological and educational dynamics. Guilford Press.
19. Keilty, B. (2010). The Early Intervention Guidebook for Families and Professionals: Partnering for Success. New York: Teachers College Press
20. Nazzal, K., Forghany, M., Geevarughese, C.M., Mahmoodi, V., Wong, J.(2014) An Innovative Community-Oriented Approach to Prevention and Early Intervention With Refugees in the United States, *American Psychological Association*, 2017, 11(4), 477-485
21. Özdemir, A., & Budak, F. (2017). *Göçün Çocuk Ruh Sağlığı Üzerine Etkileri*.

22. Sola, C., Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel Gerilik Riski Altındaki Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2008,9(2), 21-36
23. Strong Start, İnternet sitesi,(<https://www.vsb.bc.ca/programs/circle-care-refugee-pilot>). Erişim Tarihi: 08.04.2018
24. Topsümer, F., Babacan, E., & Baytekin, E. P. (2009). Şehir Ve Çocuk: Çocuk Dostu Şehir Girişiminin Şehir İmajına Katkısı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (35), 5-20.
25. Macdonald, G., Turner, W., & Macdonald, G. (2007). *Treatment foster care for improving outcomes in children and young people*. Campbell Collaboration.
26. UNHRC,(2016) <http://www.unhcr.org/rw/771-early-childhood-development-programs-in-rwandas-refugee-camps-help-to-address-the-psychological-impact-of-forced-displacement.html>. Erişim Tarihi:08.04.2018
27. UNHRC,(2016)<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/asylum.php> -Europe – Jan.2016. Erişim Tarihi: 12.04.2018
28. UNHRC,(2018)<http://popstats.unhcr.org/en/overview> Erişim Tarihi:12.04.2018
29. UNICEF (2016). *Köklerinden Koparılanlar Raporu*. <http://www.un.org.tr/unicef-dunyada-koklerinden-koparilmis-neredeysel-50-milyon-cocuk-var/> Erişim Tarihi: 11.04.2018
30. UNICEF,(2017)https://www.unicef.org/earlychildhood/files/FINAL_ECD_Programme_Guidance_September_2017.pdf Erişim Tarihi:08.04.2018
31. UNICEF,2018a https://www.unicef.org/appeals/other_emergencies.html#papuanewguinea Erişim Tarihi: 15.04.2018
32. UNICEF,2018b. https://www.unicef.org/earlychildhood/index_69850.html). Erişim Tarihi:15.04.2018
33. www.cocukdostusehirler.org Erişim Tarihi: 20.04.2018

24 Ekim 2018

Oturum XV

Oturum Başkanı: Prof. Dr. A. Güler Küçükturan

Saat

09:00-10:30

Yer

503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

**BEBEK BAKIM VE EMZİRME ODALARININ
ANNE GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ**

Kardelen Dağdelen, Fatma Aydı, Doç. Dr. Şehnaz Ceylan*

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

*sehnazc@gmail.com

Bursa-Karabük-Kayseri şehir merkezlerinde yer alan bebek bakım ve emzirme odalarının uygunluğunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. 0-2 yaş arasında bebeği olan annelerin bebek bakım ve emzirme odalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği mevcut çalışma betimsel bir araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa-Karabük-Kayseri illerinde bulunan bebek bakım ve emzirme odalarını kullanan toplam 150 adet ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmanın sınırlılıklarından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve emek bağlamında yaşanan ve araştırmanın seyrini etkilemesi muhtemel sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerinden seçilmesini sağladığı için tercih edilmiştir. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan, demografik bilgileri toplamak amacıyla "Aile Görüşme Formu", ebeveynlerin bebek bakım ve emzirme odalarına ilişkin görüş verilerini toplamak amacıyla "Kontrol Listeleri" kullanılmıştır. Mevcut araştırmada verileri analiz etmek için SPSS programı kullanılarak yüzdeler dilimlere oluşturulmuştur. Bursa-Karabük-Kayseri şehirlerindeki bebek bakım ve emzirme odaları ile ilgili ailelerin beklenti ve önerileri incelendiğinde; ebeveynlerin %18,8'i bebek bakım odalarının hijyenik olması gerektiği; %10,7'si bebek bakım odalarında tek kullanımlık bebek bezleri olması gerektiği; %11,3'ü bebek bakım odalarındaki alt değiştirme ünitesinin yenilenmesi gerektiği; %16,7'si bebek bakım odalarındaki emzirme koltuklarının değiştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %12,7'si bebek bakım odalarının kapısında kilit bulunması ve birden fazla aile tarafından kullanılan odalarda ise odanın kapısında dolu olduğuna ilişkin bir yazı asılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %12,0'si bebek bakım odalarının sıcaklığının çocuklara uygun olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin bebek bakım ve emzirme odalarının olmasından oldukça memnun olduğu, ancak bebek bakım ve emzirme odalarının donanımına yeterli kadar özen gösterilmediği tespit edilmiştir.

ABSTRACT

Examination of baby care and breastfeeding rooms according to mother's opinions. It is aimed to examine the appropriateness of baby care and breastfeeding rooms in Bursa-Karabük-Kayseri city centers in line with mother's opinions. Our work is designed in the form of descriptive research. The working group constitutes a total of 150 parents who use babysitting and breastfeeding rooms located in Bursa-Karabük-Kayseri districts during 2017-2018 academic year. Appropriate sampling method was used in the study group. In this study, " Family Interview Form " was used in order to collect demographic information and " Control Lists " were used in order to get opinions of parents about baby care and breastfeeding rooms. Percentage slices were generated using the SPSS program to analyze data in the current study. When the expectations and recommendations of the families related to the babysitting and breastfeeding rooms in Bursa-Karabük-Kayseri cities are examined, 18.8% of the parents said that the baby care rooms should be hygienic; 10.7% of them should have single use baby gowns in baby care rooms; 11.3% of infant care rooms had to be renewed; 16.7% suggested that breast-feeding seats in baby care rooms should be changed. They suggested that 12.7% of the parents should have a lock on the door of the babysitting room and that a room with more than one family is filled in the door of the room. 12.0% of parents suggested that the temperature of baby care rooms should be appropriate for children. Parents were pleased with the availability of babysitting and breastfeeding rooms, but found that the babysitting and breastfeeding rooms were not as well-equipped as possible.

GİRİŞ

Anne-çocuk ilişkisindeki süreklilik, tutarlılık, aynılık, çocukta temel güven duygusunun özünü oluşturur. Bebeklik çağında elde edilen güven duygusunun niceliği, bebeğe verilen besinlerin ya da yapılan sevgi gösterilerinin niceliğine değil, daha çok anne-çocuk ilişkisinin niteliğine bağlıdır. Çocukta güven ya da güvensizlik duygularını oluşturan, yaşamın ilk yıllarında çocukla kurulan duygusal iletişimdir. Bu dönemde bebeğin psiko-sosyal görevi, güvenmeyi öğrenmektir. Bebek ile annesi arasındaki ilişkiden doğan güven duygusu, çocuğun gelecekte kuracağı bireylerarası ilişkilerin temelini oluşturur (Yavuzer, 2015). Yaşamın erken döneminde gelişen bu ilişki, çocuğun fiziksel, psikolojik ve entelektüel gelişimini derin bir biçimde etkileyerek, yaşam boyunca etkinliğini sürdürür (Köse vd. 2013). Yeni doğum yapan anneler ile bebekleri arasındaki bu bağın güçlü olmasındaki en önemli konu emzirmedir. Emzirme özellikle bebeklerin daha sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve gelişmelerine uygun, bir beslenme şeklidir. Doğru beslenmenin yanında anne ve bebek arasında bağın kurulduğu, çok özel bir dönemdir. Emzirme sadece çocuğun beslenmesi işlevini görmekle kalmaz, aynı zamanda bu sayede ihtiyacı olan duygusal besiyi almasını da sağlar (Uçan, 2016; Yavuzer, 2015). Bebeğin anne sütü ile beslenmesinin sayısız yararları vardır; ona doğanın sağlayabileceği en iyi besin sağlıyor demektir. Anne bebeğini emzirirken ne kadar rahat olursa, bebeği de o denli rahat eder. Bebeğin kendini güvende hissetmesi için rahat bir ortam ve annenin etkili iletişimi çok önemlidir. Bebeğin sağlıklı büyümesi ve gelişmesi için günlük bakımının zamanında yapılması çok önemlidir. Bebeklerin idrar torbası küçük olduğu için altını

çok sık ıslatacaktır. Bu nedenle altının sık sık değiştirilmesi gerekmektedir. Bebeğin altının çok sık değiştirilmesi gerektiği için, bu işin yapıldığı yerin kolay ulaşılabilir ve rahat edebilecekleri bir yer olması tercih edilir. Bu ortamın özel tasarlanmış bir yer olması (örneğin; bebeğin başının üstünde asılı hareketli bir oyuncak, yanındaki ayıcık ya da duvarlara, mobilyalara yapııştırılmış renkli resimler gibi) bebeğin dikkatini çekmesini ve annenin işini kolaylıkla yapmasını sağlar (Fenwick, 1992).

Çocuk bakım odalarının sağlık ve güvenlik açısından özel olarak tasarlanması anne ve bebek etkileşimi açısından önemlidir. Çocuk bakım odasının tabanı kolay temizlenebilen, yürürken veya emeklerken emniyetli olan, kurulan oyuncaklara elverişli ve bir halı ile örtülmüş olması tercih edilir. Duvarlar kolay temizlenebilen bir boya ile veya silinebilen bir kâğıtla kaplanmalıdır. Boyalı duvar, bebek odası süsleri, resimler veya çıkartmalarla canlandırılır. Perde seçerken odaya dinlendirici bir görünüm veren basit şekiller ve güzel renkler seçilmesi ortamın sıcak bir hava katar. Aynı zamanda perdenin gerçek işlevi soğuktan ve cereyandan korumak olmalıdır (Nash, 1994). Odanın en az bir penceresi olmalı ve güneş almalıdır. Havadar olmayan oda, bebeğin sağlığı açısından sakıncalı olabilir. Oda havasının her zaman biraz nemli olması bebeğin sağlığı için önemlidir. Odadaki prizlerin koruyucu kapakları olmalı ve tüm elektrik kablolarının gizlenmesi gerekmektedir. Bebeğin üzerine tırmanıp pencereye ulaşabileceği eşyaları pencereden uzaklaştırılması güvenlik açısından önem taşımaktadır. Bebek odaları için ideal olan pastel renklerdir. Duvarları renklendirirken sadece renge değil, seçilen boyanın içeriğine de dikkat etmek gerekmektedir. Kokusuz, antitoksik ve antialerjik boyaları tercih etmek en doğru seçimdir. Bakım odaları, gündüzleri ışık yakmayı gerektirmeyecek kadar ışık alacak şekilde planlanmalıdır. Odada kullanılan ışığın çok kuvvetli olmaması önemlidir (Çelik, 2007). Zamanında doğan bir bebek için oda ısısı 22-26 santigrat derece arasında olmalıdır. Bebek odasının bir derece asılarak ısı kontrolü sağlanabilir (Çankırılı ve Aydın 2010). Bebeğin anneye olduğu kadar, erken dönemde babasıyla da iletişim kurması çok önemlidir. Babalar çoğunlukla anneler tarafından yönetilen aile sisteminin güzel, destekli bir parçasından daha fazlasıdır. Bu nedenle baba çocuğun yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Erkeklerin çoğu hamilelik ve çocuklarla ilgili daha öncesinde deneyimi olmadan babalığa giriş yapmaktadır. Babalar çocuklarla bağ kurmak için fırsatlara, çocuklarında yeni beceriler geliştirmeye ve onların beslenmesinde güvenlerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Günümüz babalarının, özellikle erken yıllarda her yönüyle çocukların hayatında daha fazla yer alması beklenmektedir. Çocuklarının hayatlarının erken döneminde yer alan babalar daha sonraki zamanlarda da çocuklarıyla ilgili olmaya eğilimli olmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk, baba katılımı hakkında daha fazla şey keşfetmek için kritik bir dönem özelliği taşımaktadır (Aksoy, 2017). Türkiye'deki bebek bakım ve emzirme odalarının önemi araştırıldığında 2016 yılında ilk defa Çanakkale'de UNICEF ile ortak bir proje olarak başlatılan bebek bakım odalarının şu an Türkiye'de birçok ilde bulunduğu görülmektedir. Ebeveynlerin bebekleriyle dışarı çıktıkları zaman bebeklerini emzirmek ve altlarını değiştirmek gibi kaygılar yaşamamaları amacıyla ilk defa Çanakkale'de bebek bakım ve emzirme odası olan bir kabin şehrin merkezinde hayata geçirilmiştir. Ebeveynlerin bebek bakım ve emzirme odasına olan ilgileri olumlu ve fazla olunca bu kabinler şehrin diğer semtlerinde ve başka illerde de yaygınlaşmaya başlamıştır. Bakım odalarının uygun koşulları sağlaması ve birçok anne ve bebeğe ulaştırılması çok önemlidir. Ancak, bu konuda yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak araştırmada bebek

emzirme odalarının anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Bursa-Karabük-Kayseri şehirlerinde yer alan alışveriş merkezleri, hastaneler ve bebek bakım kabinlerinden toplanmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmada 0-2 yaş aralığında bebeği olan annelerin bebek bakım ve emzirme odalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, 0-2 yaş arasında bebeği olan 150 adet ebeveynin bebek bakım ve emzirme odalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği mevcut çalışma betimsel bir araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Bu tür araştırmalar var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. (Karasar, 2010; Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu araştırma Karabük-Kayseri-Bursa il merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Karabük-Kayseri-Bursa illerinde bulunan bebek bakım ve emzirme odalarını kullanan anneler ve bebekleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmanın sınırlılıklarından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve emek bağlamında yaşanan ve araştırmanın seyrini etkilemesi muhtemel sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerinden seçilmesini sağladığı için tercih edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin %33,3'ü Bursa'dan, %33,3'ü Karabük'ten ve %33,3'ü Kayseri'den oluşmaktadır. Bursa-Karabük-Kayseri şehirlerindeki bebek bakım ve emzirme odalarında/kabinlerinde, aile görüşme formu ve kontrol listesi uygulanan ailelerin çocuklarının %29,3'ünü 0-6 ay, %31,3'ünü 7-12 ay, %23,3'ünü 13-18 ay, %16,0'sını 19-24 ay oluşturduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demografik bilgileri toplamak amacıyla "Aile Görüşme Formu", ebeveynlerin bebek bakım ve emzirme odalarına ilişkin görüş verilerini toplamak amacıyla "Kontrol Listeleri" kullanılmıştır. Ailelerin bebek bakım ve emzirme odalarını kullanmalarındaki sıklığı etkileyen sosyo-ekonomik durum, yaş ve meslek değişkenlerine göre değişip değişmediğine yönelik analizlerin yapılabilmesine ilişkin verilerin toplanmasında "Aile Görüşme Formu" kullanılmıştır. **Kontrol listesinin** amacı, Kayseri-Bursa-Karabük şehir merkezlerinde yer alan bebek bakım ve emzirme odalarının uygunluğunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesini araştırmaktır. Kontrol listesi yirmi üç sorudan oluşmaktadır. Bu soruları hazırlama aşamasında öncelikle bebek bakım ve emzirme odalarını gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda uzman yardımı alınarak sorular oluşturulmuştur. Kontrol listesindeki sorulara "evet/hayır" şeklinde yanıt verilmesi istenmiştir. Kontrol listesinde bebek bakım ve emzirme odalarının sıcaklığı, aydınlatılması, odada bulunan eşyalar ve bu eşyaların yeterliliği, odanın hijyeni ve ailelerin bebek bakım ve emzirme odalarıyla ilgili neler talep ettiği ile ilişkili sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için etik kurul izni gibi uygulamanın yapılması için gerekli izinler önceden alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Verilerin toplanmasında mevcut araştırma kapsamında kullanılan Aile Görüşme Formu ve Kontrol Listeleri her aileye uygulamacı tarafından görüşme tekniğiyle uygulanmıştır. Sorular aileler bebek bakım ve emzirme odalarına girdikten sonra sorulmuştur. Bütün veriler toplandıktan sonra veri analizi SPSS programıyla yüzdelerle değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubunda Bursa, Karabük, Kayseri şehir merkezlerinde yer alan bebek bakım ve emzirme odalarının uygunluğunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesine ilişkin bulgular çalışmanın alt amaçları doğrultusunda belirli bir sırada ele alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.2. Bursa-Karabük ve Kayseri şehirlerindeki bebek bakım ve emzirme odalarında/kabinlerinde uygulanan kontrol listesinde yer alan sorulara ilişkin sayı ve % değerleri

Sorular	Evet		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%
Bebek bakım odası, kolay ulaşabileceğiniz bir konumda mı?	124	82,7	26	17,3
Bebek bakım odasının kapısında kilit var mı?	63	42,0	87	58,0
Bebek bakım odasının ışıklandırması yeterli mi?	119	79,3	31	20,7
Bebek bakım odasının sıcaklığı yeterli mi?	79	52,7	71	47,3
Bebek bakım odasında kullanabileceğiniz bez var mı?	-	-	150	100,0

Bebek bakım odasındaki koltuk sayıları yeterli mi?	70	46,7	80	53,3
---	----	------	----	------

Bebek bakım odasındaki koltuklar emzirebilmeniz için rahat mı?	71	47,3	79	52,7
---	----	------	----	------

Bebek bakım odasının büyüklüğü uygun mu?	102	68,0	48	32,0
---	-----	------	----	------

Bebek bakım odasında sizin kullanabileceğiniz ped var mı?	-	-	150	100,0
--	---	---	-----	-------

Bebek bakım odasında tuvalet var mı?	-	-	150	100,0
---	---	---	-----	-------

Bebek bakım odasında ellerinizi yıkamak için lavabo var mı?	140	93,3	10	6,7
--	-----	------	----	-----

Bebek bakım odasındaki lavabo hijyenik mi?	66	44,0	84	56,0
---	----	------	----	------

Bebek bakım odası ve odadaki eşyalar hijyenik mi?	61	40,7	89	59,3
--	----	------	----	------

Bebek bakım odasındaki duvar renkleri ve duvarlarda kullanılan görseller uygun mu?	105	70,0	45	30,0
---	-----	------	----	------

Bebek bakım odasında alt değiştirme ünitesi yeterli sayıda mı?	91	60,7	59	39,3
---	----	------	----	------

Bebek bakım odasında su içme makinesi var mı?	-	-	150	100,0
--	---	---	-----	-------

Bebek bakım odasında çöp kutusu var mı?	128	85,3	22	14,7
--	-----	------	----	------

Bebek bakım odasında sizi ve bebeğinizi rahatlatacak kısık seste çalan müzik var mı?	19	12,7	131	87,3
---	----	------	-----	------

Bebek bakım odasında priz var mı?	130	86,7	20	13,3
--	-----	------	----	------

Bebek bakım odasında ayna var mı?	119	79,3	31	20,7
--	-----	------	----	------

Bebek bakım odasında havalandırma sistemi var mı?	119	79,3	31	20,7
Bebek bakım odasının içine dışarıdaki sesler çok geliyor mu?	64	42,7	86	57,3
Baba da bebeğiyle dışarı çıktığında bebek bakım odalarını kullanıyorlar mı?	50	33,3	100	66,7

Tablo 4.2'ye göre ebeveynlerin %82,7'sinin bebek bakım odasının kolay ulaşabilecekleri bir konumda oldukları, %17,3'ünün de bebek bakım odasının kolay ulaşamayacakları bir konumda oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin %42,0'sinin bebek bakım odasının kapısında kilit olduğunu, %58,0'inin de bebek bakım odasının kapısında kilit olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %79,3'ünün bebek bakım odasının ışıklandırmasının yeterli olduğunu, %20,7'sinin de bebek bakım odasının ışıklandırmasının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %52,7'sinin bebek bakım odasının sıcaklığının yeterli olduğunu, %47,3'ünün de bebek bakım odasının sıcaklığının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %100,0'ü bebek bakım odasında bebek bezinin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %46,7'sinin bebek bakım odasındaki koltuk sayılarının yeterli olduğunu, %53,3'ünün de bebek bakım odasındaki koltuk sayılarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %47,3'ünün bebek bakım odasındaki koltukların emzirebilmeleri için rahat olduğunu, %52,7'sinin de bebek bakım odasındaki koltukların emzirebilmeleri için rahat olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %68,0'inin bebek bakım odasının büyüklüğünün uygun olduğunu, %32,0'sinin de bebek bakım odasının büyüklüğünün uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %100,0'ünün bebek bakım odasında kullanabilecekleri pedin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %100,0'ünün bebek bakım odasında tuvaletin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %93,3'ünün bebek bakım odasında ellerini yıkamak için lavabonun olduğunu, %6,7'sinin de lavabonun olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %44,0'ünün bebek bakım odasındaki lavabonun hijyenik olduğunu, %56,0'sinin de bebek bakım odasındaki lavabonun hijyenik olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin %40,7'sinin bebek bakım odasının ve odadaki eşyaların hijyenik olduğunu, %59,3'ünün de bebek bakım odasının ve odadaki eşyaların hijyenik olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %70,0'inin bebek bakım odasındaki duvar renklerinin ve duvarlarda kullanılan görsellerin uygun olduğunu, %30,0'unun da bebek bakım odasındaki duvar renklerinin ve duvarlarda kullanılan görsellerin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %60,7'sinin bebek bakım odasındaki alt değiştirme ünitesinin yeterli sayıda olduğunu, %39,3'ünün de bebek bakım odasındaki alt değiştirme ünitesinin yeterli sayıda olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %100,0'ünün

bebek bakım odasında su içme makinesinin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %85,3'ünün bebek bakım odasında çöp kutusu olduğunu, %14,7'sinin de bebek bakım odasında çöp kutusunun olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %12,7'sinin bebek bakım odasında onları ve bebeklerini rahatlatacak kısık seste çalan müziğin olduğunu, %87,3'ünün de bebek bakım odasında onları ve bebeklerini rahatlatacak kısık seste çalan müziğin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %86,7'sinin bebek bakım odasında prizin olduğunu, %13,3'ünün de bebek bakım odasında prizin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %79,3'ünün bebek bakım odasında aynanın olduğunu, %20,7'sinin de bebek bakım odasında aynanın olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %79,3'ünün bebek bakım odasında havalandırma sisteminin olduğunu, %20,7'sinin de bebek bakım odasında havalandırma sisteminin olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %42,7'sinin bebek bakım odasına dışarıdan çok sesin geldiğini, %57,3'ünün de bebek bakım odasına dışarıdan çok sesin gelmediğini belirtmişlerdir. Babaların %33,3'ünün bebeğiyle dışarı çıktığı zaman bebek bakım odalarını kullandığı, %66,7'sinin de bebeğiyle dışarı çıktığı zaman bebek bakım odalarını kullanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Annelerin bebek bakım ve emzirme odaları/kabinleri ile ilgili beklenti ve önerilerine ilişkin dağılım

	SAYI	%
Bebek bakım odaları hijyenik olmalıdır.	27	18,8
Bebek bakım odalarında çöp kutusu olmalıdır.	7	4,7
Bebek bakım odalarında tek kullanımlık bebek bezleri olmalıdır.	16	10,7
Bebek bakım odalarındaki alt değiştirme üniteleri yenilenmelidir.	17	11,3
Bebek bakım odalarındaki emzirme koltukları değiştirilmelidir.	25	16,7
Bebek bakım odalarındaki duvarların renkleri ve duvarlarda bulunan görseller çocukların ilgilerini çekecek nitelikte ve çocuklara uygun olmalıdır.	10	6,7
Bebek bakım odalarının ışıklandırılması daha iyi olmalıdır. Bebek bakım odalarında sensörlü ışıklar kullanılmamalıdır.	5	3,3
Bebek bakım odalarının kapısında kilit bulunmalıdır. Birden fazla aile tarafından kullanılan odalarda ise odanın kapısına dolu olduğuna ilişkin bir yazı asılmalıdır.	19	12,7
Bebek bakım odalarının sıcaklığı çocuklara uygun olmalıdır.	18	12,0
Havalandırma sistemi olmayan bebek bakım odalarına havalandırma sistemi takılmalıdır. Bebek bakım odalarındaki havalandırma sistemleri iyileştirilmelidir.	6	4,0
TOPLAM	150	100,0

Tablo 4.3'e göre ebeveynlerin %18,8'i bebek bakım odalarının hijyenik olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %4,7'si bebek bakım odalarında çöp kutusu olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %10,7'si bebek bakım odalarında tek kullanımlık bebek bezleri olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %11,3'ü bebek bakım odalarındaki alt değiştirme ünitelerinin yenilenmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %16,7'si bebek bakım odalarındaki emzirme koltuklarının değiştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %6,7'si bebek bakım odalarındaki duvarların renkleri, duvarlarda bulunan görsellerin çocuklara uygun ve çocukların ilgilerini çekecek nitelikte olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %3,3'ü bebek bakım odalarının ışıklandırılmasının daha iyi olması ve odalarda sensörlü ışıkların kullanılmaması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %12,7'si bebek bakım odalarının kapısında kilit bulunması ve birden fazla aile tarafından kullanılan odalarda ise odanın kapısının dolu olduğuna bir yazı asılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %12,0'si bebek bakım odalarının sıcaklığının çocuklara uygun olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin %4,0'ü havalandırma sistemi olmayan bebek bakım odalarına havalandırma sistemi takılması ve bebek bakım odalarındaki havalandırma sistemlerinin iyileştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada bebek bakım ve emzirme odalarını 7-12 ay arasında çocuğu olan annelerin daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucuna baktığımız zaman genel olarak bebek bakım odalarının kolay ulaşılabilir bir yerde olduğu tespit edilmiştir. Bebek bakım ve emzirme odalarının kolay ulaşılabilir konumda olması ebeveynler açısından önem taşımaktadır. Genellikle, çocukların acıktığı zaman ve alt temizliği için bebek bakım ve emzirme odaları kullanımı önemlidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin genel olarak oda ışıklandırmasının yeterli olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Ancak, ebeveynlerin yarısı oda sıcaklığından memnun olduklarını ifade ederken; ebeveynlerin diğer yarısının oda sıcaklığı konusunda memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Bebek bakım ve emzirme odalarının sıcaklığı ve ışıklandırması da bebek sağlığı üzerinde büyük bir önem arz etmektedir. Odanın çok sıcak ya da soğuk olması, odadaki aydınlatmanın ya da pencereden gelen güneş ışığının çok kuvvetli olması bebeği rahatsız edebilir. Bebek için ideal oda sıcaklığı 22-26 derece olup en iyi ısıtma yöntemi kalorifer sistemidir. Bebek bakım ve emzirme odalarında klima bebeğin üzerine üflememek koşuluyla kullanılabilir. Bebek bakım ve emzirme odaları gündüz ışık yakmayı gerektirmeyecek kadar ışık almalıdır. Aydınlatmada tek bir kaynaktan gelen keskin bir ışık olmamasına özen gösterilmelidir. Önce tavana vurup oradan odaya dağılan bir ışık kaynağı seçilmelidir. Işığın çok kuvvetli olmaması önemlidir (Çelik, 2007). Odadaki ışığın çok az ya da çok fazla olması bebeğin dikkatini dağıtarak annenin bebeğini emzirmesi konusunda sıkıntılara sebep olabilir. Anne bebeğini rahat emziremeyebilir.

Araştırmada sonuçlarına göre bebek bakım ve emzirme odalarındaki emzirme koltuklarının rahat olmadığı ve koltuk sayılarının yetersiz olduğu sonucuna varılmış ve bu durumun öncelikli sıkıntılar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bebek bakım ve emzirme odalarındaki emzirme koltuklarının sayısı

ve bu koltukların rahat olması hem anne sağlığı hem de annenin bebeğini sağlıklı emzirebilmesi açısından önemlidir. Emzirmeye başlamadan önce anneler rahatça oturmalıdır. Bel sağlığı açısından, annenin öne doğru eğilse bile, sırtını bükmemesi daha doğru olacaktır. Bebeği memeye yaklaştırmak daha uygun olacaktır (Asimgil, 2007).

Bu çalışmada, aynı zamanda bebek bakım ve emzirme odasındaki eşyaların ve lavabonun da hijyenik olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalara göre, yalnızca anne sütünün bebeği enfeksiyon hastalıklarına karşı korumada kalkan olması yeterli olmayabilir. Bu nedenle, bebeğin emzireceği ortamın hijyen konusunda kusursuz olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bebek bakım ve emzirme odaları kolaylıkla temizlenebilmeli, odadaki eşyalar toz tutan cinsten olmamalıdır. Temizliğin kolaylıkla yapılabilmesi için, eşya sayısı az miktarda tutulmalıdır (Asimgil, 2007).

Araştırmamızın sonucunda ebeveynlerin duvar renklerinin çocuklarına uygun olduğunu ve duvardaki resimlerin çocukların ilgisini çektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar bebek bakım ve emzirme odalarındaki duvar renkleri ve duvarlarda kullanılan görsellerin çocuklara uygunluğunun da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların bulunduğu odaları için duvar iç kaplama malzemesi temizlenmesi kolay, dayanıklı ve estetik olmalıdır. Boyama en ekonomik ve en basit çözümdür. Duvar boyasının birkaç yılda bir yenilenmesi gerekmektedir. Çocuk odasının duvarlarında seçilecek boyanın yağlı boya yerine çabuk kuruyan, koku bırakmayan ve bakteri barındırmayan türde olması gerekmektedir. Aynı zamanda renklerin insan üzerindeki psikolojik etkisi nedeniyle, tasarımda üzerinde durulması gereken bir unsurdur. Bebek odaları için ideal olan pastel renklerdir (Çelik, 2007; Demirarslan ve diğ.,2004; Elibol ve diğ., 2006).

Yaptığımız araştırmada bebek bakım ve emzirme odalarının çoğunda müzik çalınmadığı tespit edilmiştir. Bebek bakım ve emzirme odalarında bebekleri rahatlatmak için müziklerin olması bebeklerin gelişimleri açısından önemlidir. Müzik uyarısının hamilelikte başlatılıp doğum sonrasında da sürdürülmesi gelişim açısından yararlıdır. Müzik çocuğa aktif bir biçimde dinlemeyi ve duymayı öğretir. Müzik yeteneği, ses çıkarmaya hevesli olan çocuğun doğasında vardır. Önemli olan çocuğun, müzikle ruhunu ve bedenini birleştirmeyi, yalnızca kulaklarıyla değil, tüm varlığıyla dinlemeyi öğrenmesidir. Bunun için özellikle uyku öncesi, uykuya geçiş aşamasında ve gün boyu zaman zaman dinletilen klasik müziğin gelişime katkısı büyüktür (Yavuzer, 2015).

Sonuç olarak ebeveynlerin beklenti ve önerilerini incelediği zaman en çok değindikleri noktaların sırayla; bebek bakım ve emzirme odalarının hijyeni, emzirme koltuklarının artırılması ve rahat olmayan koltukların değiştirilmesi ve kapılarda kilit bulunması en önemli beklentiler arasında yer almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Bebek bakım ve emzirme odaları ailelerin kolay ulaşabileceği yerlerdedir. Bazı şehirlerde yeni başlatılan bebek bakım ve emzirme kabinleri uygulaması oldukça memnun kalınan bir uygulamadır. Ancak, bebek bakım ve emzirme odalarında bulunan alt değiştirme üniteleri ve emzirme koltuklarına yeteri kadar önem gösterilmemektedir. Bu koltukların eski ve aynı zamanda temiz olmadığı saptanmıştır. Bebek bakım ve emzirme odalarında hijyene dikkat

edilmemektedir. Lavabolardan su akmamaktadır ve lavaboların yanında sabun bulunmamaktadır. Yerlerin, emzirme koltuklarının ve alt değiştirme ünitelerinin yeteri kadar hijyenik olmadığı belirlenmiştir. Bebek bakım ve emzirme odalarında havalandırma, sıcaklık ve ışıklandırma vb. sistemlerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bebek bakım ve emzirme odalarının kapılarında kilit olmaması ebeveynleri tedirgin etmektedir. Özellikle, babaların içerde biri olup olmadığını tahmin edemedikleri için odayı kullanmak istemedikleri belirlenmiştir. Ebeveynler (özellikle anneler) kendi mahremiyetlerini ve çocukların mahremiyetleri için odayı yalnız kullanmak istemektedirler. Bebek bakım ve emzirme odalarının donanımının (alt değiştirme üniteleri, emzirme koltukları, bebek bezi, ped, ıslak mendil, sıvı sabun) yeterli olması durumunda odaların kullanım sıklığının artacağı belirlenmiştir. Ayrıca, odaların donanımı iyi bir şekilde yaygınlaştırılması da oda kullanımını arttıracığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; bebek bakım emzirme odalarında ve kabinlerinde donanım açısından gerekli imkân ve koşullar sağlanmasının önemi ortaya çıkmıştır. Bebek bakım ve emzirme odalarında ve kabinlerinde alt değiştirme ünitelerinin ve emzirme koltukları yenilenmesi sağlanmalı, odanın hijyenine dikkat edilmelidir. Duvarlardaki görsellerin ve duvar renklerinin çocuklara uygun olması sağlanmalıdır. Odada ve kabinlerde çocukların gelişimlerini destekleyecek klasik müzik olması uzmanlar tarafından tavsiye edilmektedir. Ailelerin odayı daha rahat kullanması için odanın kapısında kilit olması gerekmektedir. Bebek bakım ve emzirme odalarında ışıklandırma ve sıcaklık da çocukların sağlığına uygun olması sağlanmalıdır. Belediyelere bağlı bebek bakım ve emzirme kabinlerinde ışıkların sensörlü olmaması ve lavabolardan su akması sağlanmalıdır. Bebek bakım ve emzirme odalarında ve kabinlerinde su içme makinesi bulundurulmalıdır. Bebek bakım ve emzirme odalarının dolu olduğu dışarda anlaşılabilir şekilde olmalıdır. Bu şekilde babaların da bebek bakım ve emzirme odalarını kullanması sağlanmalıdır. Genel olarak baktığımızda, bebek bakım ve emzirme odalarının kullanımının tüm illerde yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi annelerin bebekleriyle daha etkili ve keyifli zaman geçirmelerini kolaylaştıracaktır.

KAYNAKLAR

1. Aksoy AB. (2017). Aile Eğitimi ve Katılımı. Geliştirilmiş 4. Baskı, Hedef Yayıncılık, İstanbul.
2. Asimgil A. (2007). Bebeğimi Büyütüyorum. Timaş Yayınları, İstanbul.
3. Çağdaş A, Şahin Seçer Z. (2011). Anne Baba Eğitimi. Eğiten Kitap, Ankara.
4. Çankırlı A, Aydın T. (2010). Benim Sağlıklı Bebeğim. Geliştirilmiş 5. Baskı, Zafer Yayınları, İstanbul.
5. Çelik B. (2007). Sevgili Bebek Hoşgeldin. Başak Yayınları, İstanbul.
6. Demirarslan, D., Sabahi, O., ve Aytöre, S. (2004). Çocuğun Fiziksel Ve Ruhsal Gelişimi Açısından Çocuk Odaları Tasarımında Malzeme Kullanımı Ve Malzeme Seçiminin Önemi. *2. Ulusal yapı a-Malzemesi Kongresi.*
7. Demirci S. (2007). Hoşgeldin Bebeğim. Geliştirilmiş 3. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul.

8. Elibol, A. G. G. C., Kılıç, A. G. Y. ve Burdurlu, E. (2006). Okul öncesi çocuk oyuncaklarında malzeme kullanımı ve 4-6 yaş çocuklarının renk tercihleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9).
9. Egemen A. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
10. Fenwick E. (1993). The Complete Johnson & Johnson Book of Mother & Baby Care. Annelik ve Bebek Bakımı. Çeviren: Aktaş E, ABC Kitabevi Yayın ve Dağıtım A.Ş., İstanbul.
11. Girişgin Ü. (2014). Hekim Anneden Bebek Bakım Rehberi. Kardelen Yayınları, İstanbul.
12. Illsley Clarke J. (1996). Çocuk Bakımı ve Eğitimi-I (Doğumdan Beş Yaşına Kadar). Çeviren: Sağlamlıtuğ E, Yakar S, Papirüs Yayınları, Ankara.
13. Köse D, Çınar N, Altınkaynak S. (2013). Yenidoğanın Anne ve Baba ile Bağlanma Süreci. Sakarya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
14. Morris D. (2009). Amazing Baby. Muhteşem Bebek. Çeviren: Akın D, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
15. Nash B. (1994). Her Yönüyle Çocuk Bakımı. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
16. Ölçme ve Değerlendirme. (2017). Geliştirilmiş 21. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
17. Özdemir N. (2006). Türk Çocuk Oyunları. Akçağ Basım Yayın Pazarlama, Ankara.
18. Purtaş A. (2008). Çocuğum ve Ben. Timaş Yayınları, İstanbul.
19. Salihoğlu Dursun S. (2003). Hamilelikten Okul Öncesi Döneme Çocuk Bakımı ve Eğitimi. Mozaik Yayınları, İstanbul.
20. Salihoğlu Dursun S. (2007). Bebek Bakımı ve Sağlığı. Geliştirilmiş 3. Baskı, Mozaik Yayınları, İstanbul.
21. Sears M, Sears W. (1999). A'dan Z'ye Bebek Bakımı. Gün Yayıncılık, İstanbul.
22. Seldin T. (2014). Montessori Yöntemiyle Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir?. Geliştirilmiş 4. Baskı, Kaktüs Yayınları, İstanbul.
23. Spocks B. (-). Çocuk Bakımı ve Eğitimi. Çeviren: Avcı Z, Bilgi Yayınevi, Ankara.
24. Spocks B. (2001). Babby and Child Care. Bebek Bakımı ve Çocuk Eğitimi. Çeviren: Yılmaz V, Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti., İstanbul.
25. Toker H. (2006). Gebelik, Doğum ve Bebek Bakımı. Dharma Yayınları, İstanbul.

24 Ekim 2018

Oturum XVI

Oturum Başkanı: Dr. Öğ. Üyesi Çiğdem Aytekin

Saat	Yer
10:45-12:15	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ERGENLERİN ZORBALIĞI TANIMLAMASINDA HANGİ ÖLÇÜTLER ROL OYNUYOR?³

Zülal İŞCANOĞLU¹, Zehra UÇANOK¹, Aylin KOÇAK¹, Aysun DOĞAN²

1 Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü

2 Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Giriş

Akran zorbalığı, kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ya da psikolojik açıdan güç dengesizliği olan birey ya da bireylerden güçlü olanın, karşı tarafa bilerek ve isteyerek sistemli bir biçimde uyguladığı, kurbanda korku veya endişe yaratmayı amaçlayan fiziksel, sözel, psikolojik saldırı veya yıldırma içeren olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Özellikle 2000'li yıllardan itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerinin çeşitlenmesi ve giderek yaygınlaşması, bu gelişmelere paralel olarak çocukların ve ergenlerin akranlarıyla olan iletişimlerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi yeni bir zorbalık türünün tanımlanmasında belirleyici rol oynamıştır. Sanal ya da siber zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da grup tarafından diğer bir bireye zarar vermek amacıyla yapılan zorbalık türü olarak tanımlanmaktadır (Slonje ve Smith, 2008; Ybarra ve Mitchell, 2004).

Araştırmacıların zorbalığın tanımlanmasında büyük ölçüde görüş birliğine vardığı üç önemli ölçüt, kasıtlı olarak zarar verme isteği bir başka deyişle niyet, tekrarlılık ve güç dengesizliğidir. Çocukların ve ergenlerin sanal zorbalıkla ilişkili olumsuz etkilere zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın hemen her ortamda maruz kalma riskinin olması genellikle yüz yüze etkileşim sırasında gerçekleşen zorbaca davranışlardan olguyu farklılaştırmaktadır. Buna ek olarak, hem uygulayan hem de maruz kalan kişilerin kimliğinin bazı durumlarda belli olmaması, izleyici kitlesinin genellikle bilinmemesi ve olumsuz mesajların çok kısa süre içinde geniş bir izleyici kitlesine iletilmesi gibi pek çok faktör sanal zorbalığın tanımlanmasını güçleştirmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar da sanal ortamın doğasıyla ilgili iki önemli unsur olan anonimlik (anonymity) ve aleniliğe (publicity) dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yürütülen bazı çalışmalarda, zorbalık uygulayan kişinin kimliği bilinmediğinde, bu davranışlara maruz kalan kişinin daha fazla korku, güvensizlik ve güçsüzlük deneyimleyebileceği tartışılmaktadır (Nocentini ve ark., 2010; Slonje ve Smith, 2008; Smith ve ark., 2008; Sticca ve Perren, 2013; Vandebosch ve Van

³ Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (BAP Proje No: 1362).

Cleemput, 2008). Diğer taraftan bazı araştırmacılar ise kurbanın tanıdığı ve güvendiği biri tarafından zorbaca davranışlara maruz kalmasının olumsuz duyguları arttırdığından söz etmektedir. Genel olarak, diğer ölçütleri dikkate almadan anonimlik tek başına değerlendirildiğinde, tanınan bir kişi tarafından zorbaca davranışlar uygulandığında daha olumsuz olarak algılanmakta, aynı zamanda davranış anonim olduğunda ve kasıtlı olmadığında ise sanal zorbalığı daha az temsil etmektedir (Nocentini ve ark., 2010).

Gençler, kişisel e-posta hesabına gönderilen zarar verici nitelikteki yazılı bir mesaj ile karşılaştırıldığında kendilerine ait utandırıcı bir görsel malzemenin web sayfasında paylaşılmasını daha olumsuz olarak değerlendirmektedir (Nocentini ve ark., 2010; Slonje ve Smith, 2008). Diğer bir deyişle, okul bahçesinde uygulanan zorbaca davranışlara en fazla okuldaki tüm öğrenciler tanık olabilirken olaya daha geniş bir izleyici kitlesinin tanık olması kurbanın gerçekleştirilen saldırganlık eylemlerini daha olumsuz olarak algılamasına sebep olmaktadır (Chen ve Cheng, 2017; Menesini ve ark., 2012; Slonje ve Smith, 2008; Sticca ve Peren, 2013). Sözü edilen bu noktalara ek olarak, saldırganlık içeren mesajların ya da görüntülerin, zorbanın dışındaki kişiler tarafından da defalarca paylaşılabilmesi, akran zorbalığını diğer saldırgan davranışlardan ayırt eden tekrarlılık unsurunu, sanal zorbalık için tartışmalı bir konu haline getirmektedir. Benzer şekilde, sanal ortamdaki güç dengesizliği de bilgisayar becerileri ve kimliğini gizleme gibi üstünlüklerle tanımlanabilmektedir.

Özetle, araştırmacıların zorbalığı tanımlamaya ilişkin öne sürdüğü ölçütlerin sanal ortamda meydana gelen zorbalığı tanımlamak için de geçerli olup olmadığı alan yazında tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir. Zorbalığın ortaya çıkma nedenlerine odaklanan araştırmaların bir kısmında ergenler bu tür davranışların birbirleri ile şakalaşmak, keyifli vakit geçirmek ve eğlenmek amacıyla yapıldığını rapor etmişlerdir (örn., Smith ve ark., 2008; Türkileri İnelöz ve Uçanok, 2013). Dolayısıyla akran etkileşiminin gerçekleştiği bağlama göre bazı davranışlara çocukların ya da ergenlerin yüklediği anlam değişebilmektedir. Nitekim bu doğrultuda yürütülen bir çalışmada bazı ergenler sanal ortamda eğlence amacıyla yapılan davranışlarda kasıtlı olarak zarar verme ve incitme amacı güdümediği için bu tür davranışları zorbalık olarak nitelendirmemişlerdir (Vandebosch ve Van Cleemput, 2008). Bu bağlamda sanal ortama kıyasla yüz yüze gerçekleşen etkileşimlerde davranışsal ipuçlarını kullanarak diğerinin niyeti hakkında çıkarım yapmanın daha kolay olabileceği öne sürülmektedir. Bunun yanı sıra davranışsal ipuçlarını kullanma ve sözel ve sözel olmayan ifadeler arasındaki tutarsızlıkların farkına varma becerisinin yaş ilerledikçe arttığı ifade edilmektedir. Ancak ergenlerin akran etkileşimi sırasında karşılaştıkları bu tür olayları nasıl algıladıkları ya da anlamlandırdıkları ve araştırmacıların zorbalıkla ilişkili olarak tartıştıkları bu unsurları ne ölçüde değerlendirdikleri görece daha az sayıda araştırmada ele alınmıştır (örn., Menesini ve ark., 2012; Palladino ve ark., 2017; Talwar, Gomez-Garibello ve Shariff, 2014; Vanucci, Nocentini, Mazzoni ve Menesini, 2012). Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın temel amacı da okul ortamında ve sanal ortamda deneyimlenen zorbaca davranışların tanımlanmasında, sözü edilen bu ölçütlerin (niyet, güç dengesizliği, tekrarlılık, anonimlik ve alenilik) ergenler tarafından ne ölçüde dikkate alındığını ve bu tanımlamadaki yaşa ve cinsiyete bağlı farklılıkları incelemektir.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Ankara şehir merkezindeki üç ortaokul ve üç lise olmak üzere toplamda altı farklı okula devam eden 631 (%50.2'si kız) öğrenci oluşturmuştur. Ortaokul 6. ve 7. sınıfa devam eden ergenlerin yaş ortalaması 12.3 ($S = .64$); 9. ve 10. sınıfa devam eden liseli ergenlerin yaş ortalaması ise 15.3'tür ($S = .60$). Ergenler, anne ve babalarının en fazla üniversite (%31.3 - %35.5) ve lise (%27.0 - %26.1) mezunu olduğunu bildirmişlerdir. Katılımcıların annelerinin %41.2'si babalarının ise %89.9'u çalışmaktadır.

İşlem

Kültürler arası bir proje kapsamında yürütülen bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar, 2014 yılı bahar döneminde okul idaresi ve ders sorumlusu öğretmenin uygun bulunduğu ders saatlerinde öğrencilerle toplu olarak gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Senaryo Soru Formu (The Scenarios Questionnaire)

Ölçme aracı, zorbalık ve sanal zorbalığın tanımlanmasında kullanılan 5 ölçütün (niyet, güç dengesizliği, tekrarlılık, alenilik ve anonimlik) kombinasyonlarından oluşan 32 zorbalık ve 32 sanal zorbalık olmak üzere toplam 64 senaryoyu içermektedir (Palladino ve ark., 2017). Dört davranış türünün (yazılı/sözel, görsel, dışlama ve sahte kimlik kullanma) yer aldığı dört senaryo soru formu hazırlanmıştır (zorbalık ve sanal zorbalık senaryo örneği için bkz. Şekil 1). Tanımlama ölçütlerinin değişimlenmesine dair detaylı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur. Senaryolar, öğrencilerin okul ortamında ve sanal ortamda, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bazı hipotetik olayları içermektedir. Katılımcılardan her bir senaryoyu okumaları ve ardından bu senaryoları; zorbalık, sanal zorbalık ya da hiçbiri kategorilerinden birine göre sınıflamaları istenmiştir.

DURUM 1YS:

M., tanıdığı bir erkek/ kız olan C.'ye uygunsuz bir mesaj gönderdi.

A. Eğer mesaj internet ya da cep telefonu aracılığıyla şaka amaçlı bir kez gönderildi ve C. de bu durumu umursamadı ise;

Size göre bu durum:

zorbalık sanal zorbalık hiçbiri

Sizce bu durum ne kadar ciddi?

Ciddi değil 1 2 3 4 5 Ciddi

B. Eğer mesaj okuldayken, kâğıda yazılarak (örn. not şeklinde) şaka amaçlı bir kez gönderildi ve C. de bu durumu umursamadı ise;

Size göre bu durum:

zorbalık sanal zorbalık hiçbiri

Sizce bu durum ne kadar ciddi?

Ciddi değil 1 2 3 4 5 Ciddi

1. Size göre, A ve B durumları benzer mi?

Benzer değil

Biraz benzer

Orta derecede benzer

Benzer

Oldukça benzer

Şekil 1. Yazılı/Sözel Davranış Senaryo Formu Madde Örneği

Tablo 1. *Beş Tanımlama Ölçütünün Değişimlenmesi*

Tanımlama Ölçütü	Olmadığı Durum	Var Olduğu Durum
Niyet	Şakaydı.	M. C.'yi kasıtlı olarak incitmek istedi.
Güç Dengesizliği	C. bunu umursamadı.	C. bu duruma üzüldü ve kendini nasıl savunacağını bilemedi
Tekrarlılık	Bir defa yaptı.	Bir ay içinde birkaç kez yaptı.
Alenilik	M. davranışı, C. ile yalnız olduklarında sergiledi.	M.'nin davranışını başkaları da fark etti.
Anonimlik	C. M.'yi tanıyor.	C. M.'nin kim olduğunu bilmiyor.

BULGULAR

Ergenlerin sanal zorbalık ve zorbalık senaryolarını tanımlamalarında hangi ölçütlerin belirleyici olduğunu incelemek amacıyla Kategorik (Nominal) Temel Bileşenler Analizi (Categorical Principal Components Analysis) gerçekleştirilmiştir (Linting ve Van Der Kooij, 2012). Zorbalık ve sanal zorbalık senaryoları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Hem zorbalık hem de sanal zorbalık formundaki birinci senaryo, herhangi bir tanımlama ölçütü içermeyen alıştırma senaryosu olarak tasarlandığı için analizlere dâhil edilmemiştir. Analiz sonuçları, hem zorbalık hem de sanal zorbalık senaryolarının iki faktörlü yapıda olduğunu göstermiştir. Tablo 2, zorbalık ve sanal zorbalık senaryoları için gerçekleştirilen analizlerden elde edilen istatistiksel modelleri göstermektedir.

Tablo 2. *Kategorik Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Varyans, Özdeğer ve Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları (α)*

	Sanal Zorbalık			Zorbalık		
	Varyans	Özdeğer	α	Varyans	Özdeğer	α
Birinci Faktör	25.96	8.05	.91	20.49	6.35	.87
İkinci Faktör	22.10	6.85	.88	26.09	8.09	.91
Toplam	48.07	14.90	.96	46.58	14.89	.96

Senaryoların iki faktöre yüklenmesi sonucu elde edilen faktör yükleri ve her bir senaryonun hangi tanımlama ölçütlerinin kombinasyonu temelinde oluşturulduğuna dair detaylı bilgi Tablo 3'te yer almaktadır. Tablodan da görülebileceği üzere, aynı faktöre yüklenen senaryoların içerdiği ölçütler incelendiğinde, birinci faktöre yüklenen tüm senaryoların güç dengesizliği tanımlama kriterini içerdiği, ikinci faktöre yüklenen senaryoların ise güç dengesizliğinin olmadığı durumları temsil ettiği gözlenmiştir. Diğer ölçütlerin dağılımına bakıldığında ise faktörlere dağılımları açısından düzenli bir örüntü gözlenmemiştir. Bir başka deyişle, elde edilen örüntü ergenlerin, zorbalık ve sanal zorbalık senaryolarını tanımlarken sadece güç dengesizliği kriterini dikkate aldıklarını ortaya koymuştur. Güç dengesizliğine göre yapılan ayırım sanal zorbalık senaryoları için oldukça belirgin zorbalık

senaryolarından ikisi (18, 28, 10 ve 26 numaralı senaryolar) birinci faktöre yüklenmek yerine ikinci faktöre yüklenmiş ve biri (20 numaralı senaryo) her iki faktöre birden yüklenmiştir.

Tablo 3. *Sanal Zorbalık ve Zorbalık Senaryolarının Tanımlamasında Dikkate Alınan Ölçütlerin Kategorik Faktör Analizi ile İncelenmesi*

Senaryo No	Sanal Zorbalık Zorbalık				Tanımlama Ölçütleri				
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2	Niyet	Tekrarlılık	Güç Dengesizliği	Alenilik	Anonimlik
21	.742	.235	.514	.484	V	V	V	Aleni	V
19	.722	.225	.565	.450	V	Y	V	Aleni	V
27	.716	.264	.596	.529	V	Y	V	Özel	V
29	.712	.254	.518	.459	V	V	V	Özel	V
13	.701	.269	.530	.379	V	V	V	Aleni	Y
28	.697	.203	.473	.501	Y	V	V	Özel	V
18	.680	.286	.476	.477	Y	Y	V	Aleni	V
20	.678	.225	.480	.480	Y	V	V	Aleni	V
11	.676	.294	.573	.434	V	Y	V	Aleni	Y
10	.673	.258	.402	.409	Y	Y	V	Aleni	Y
26	.657	.209	.425	.467	Y	Y	V	Özel	V
12	.620	.259	.467	.393	Y	V	V	Aleni	Y
3	.577	.167	.502	.310	V	Y	V	Özel	Y
5	.562	.241	.522	.399	V	V	V	Özel	Y
4	.545	.244	.493	.370	Y	V	V	Özel	Y
2	.481	.149	.398	.347	Y	Y	V	Özel	Y
14	-.231	.698	-.426	.639	V	Y	Y	Aleni	Y
15	-.237	.692	-.418	.592	Y	V	Y	Aleni	Y
23	-.318	.677	-.434	.632	Y	V	Y	Aleni	V
32	-.330	.664	-.386	.668	V	V	Y	Özel	V
31	-.342	.654	-.444	.579	Y	V	Y	Özel	V
16	-.305	.651	-.403	.618	V	V	Y	Aleni	Y
9	-.032	.643	-.363	.529	Y	Y	Y	Aleni	Y
22	-.297	.635	-.374	.609	V	Y	Y	Aleni	V
25	-.283	.634	-.457	.540	Y	Y	Y	Özel	V
24	-.358	.628	-.336	.640	V	V	Y	Aleni	V
17	-.164	.624	-.343	.573	Y	Y	Y	Aleni	V
30	-.333	.601	-.418	.585	V	Y	Y	Özel	V
7	-.210	.558	-.385	.462	Y	V	Y	Özel	Y
8	-.283	.551	-.343	.537	Y	Y	Y	Özel	Y
6	-.255	.488	-.405	.470	Y	Y	Y	Özel	Y

Not. V = Söz konusu ölçütün o senaryoda var olduğunu temsil etmektedir. Y = Söz konusu ölçütün o senaryoda yer almadığını temsil etmektedir.

Yaş ve Cinsiyet Farklılıklarıyla İlgili Analiz Sonuçları

Zorbalık ve sanal zorbalık senaryolarının tanımlanmasında yaşa (ilk ergenlik ve orta ergenlik) ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla bir dizi Kategorik Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, yaş ve cinsiyet farklılıklarından bağımsız olarak güç dengesizliği ölçütü temelinde iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Ergenlik evresine göre her bir senaryonun dağılımı incelendiğinde, orta ergenlik dönemindekilerin ilk ergenliktekilere kıyasla güç dengesizliğine daha fazla önem verdiği gözlenmiştir. Yaş gruplarına göre gerçekleştirilen faktör analizlerinden elde edilen istatistiksel değerler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kategorik Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen İstatistiksel Değerlerin Yaşa Göre İncelenmesi

	Sanal Zorbalık			Zorbalık		
	Varyans	Özdeğer	α	Varyans	Özdeğer	α
Birinci Faktör	27.72/30.45	8.59/9.44	.91/.92	21.33/28.57	6.61/8.86	.87/.92
İkinci Faktör	20.21/18.88	6.27/5.85	.87/.86	26.23/17.07	8.13/5.29	.96/.84

Not. Birinci değerler ilk ergenliktekiler, ikinci değerler ise orta ergenliktekilere aittir.

Benzer şekilde cinsiyete göre elde edilen örüntü de güç dengesizliği temelinde iki faktör ortaya koymuştur (elde edilen istatistiksel değerler için bk. Tablo 5). Bu sonuçlara göre erkek ergenlerin zorbalık ve sanal zorbalık senaryolarını tanımlamaları tamamen güç dengesizliği ölçütünün olup olmamasına göre ayrılmıştır. Buna karşılık kız ergenlerde sanal zorbalık senaryolarında benzer bir örüntü elde edilmesine rağmen okul ortamındaki zorbaca davranışların yer aldığı dört senaryo (10, 18, 26 ve 28 numaralı senaryolar) yüklenmesi gereken faktöre yüklenmemiştir. Özetle, elde edilen bulgular erkek ergenlerin kızlarla karşılaştırıldığında zorbalık ve sanal zorbalık senaryolarını tanımlarken güç dengesizliğini daha fazla dikkate aldığına işaret etmektedir.

Tablo 5. Kategorik Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen İstatistiksel Değerlerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Sanal Zorbalık			Zorbalık		
	Varyans	Özdeğer	α	Varyans	Özdeğer	α
Birinci Faktör	27.83/24.94	8.63/7.73	.91/.90	18.56/24.25	5.75/7.52	.85/.90
İkinci Faktör	21.34/22.35	6.62/6.93	.88/.88	27.50/23.16	8.53/7.18	.91/.89

Not. Birinci değerler kız, ikinci değerler ise erkek ergenlere aittir.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, ergenlerin okul ortamında ya da sanal ortamda gerçekleşen davranışları zorbalık olarak nitelendirmek için kullandıkları tek ölçütün güç dengesizliği olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla hangi ortamda gerçekleştiğinden bağımsız olarak bu tür davranışlara maruz kalan kişinin kendini savunamayacak durumda algılanması ergenler tarafından zorbalığı tanımlamada ayırt edici ve öne çıkan bir unsur olarak dikkati çekmektedir. Elde edilen bu yöndeki bulgu, ergenlerin artan soyut düşünme becerileriyle birlikte, akran grupları içinde yoğun kıyaslamalar yapmalarından ve bu kıyaslamalar sırasında, gücün ölçümü ve değerlendirilmesinin onlar için oldukça önemli hale

gelmesinden kaynaklanıyor olabilir (Swearer ve Hymel, 2015). Ergenlerin, gelişmekte olan soyut benlik kavramları, dünyadaki konumlarına yönelik yoğun sorgulamalara girişmelerine ve dolayısıyla da bir davranışı deneyimleyen ve ona maruz kalan arasındaki güç dengesizliğine fazlasıyla odaklanmalarına neden oluyor olabilir.

Güç dengesizliği kriterine verilen önem, bir kısmı kültürlerarası karşılaştırmayı içeren ve doğrudan sanal ortamdaki zorbalığa odaklanan araştırma bulguları ile tutarlıdır (örn., Menesini ve ark., 2012; Palladino ve ark., 2017; Talwar ve ark., 2014). Ergenler tarafından, hem zorbalık hem de sanal zorbalığın tanımlanmasında dikkate alınan tek ölçütün, geleneksel zorbalık özelliklerinden biri olması, sanal zorbalığın, okul zorbalığının bir uzantısı olabileceği yönündeki tartışmaları ve örtüşmeyi ortaya koyan bulguları destekler niteliktedir (Burnukara ve Uçanok, 2012; Gradinger, Strohmeier ve Spiel, 2009; Ybarra ve Mitchell, 2004). Buna ek olarak, elde edilen bulgular, sanal zorbalığa özgü olduğu düşünülen anonimlik ve aleniliğin, sanal zorbalığın tanımlanmasında etkili olmadığını gösteren bulgularla da tutarlılık göstermektedir (Bauman ve Newman, 2012; Chen, Cheng ve Ho, 2015). Örneğin, Menesini ve arkadaşları (2012), farklı kültürlerden ergenlerin sanal zorbalığın tanımlanmasında, bu çalışmada da kullanılan beş tanımlama ölçütünden hangilerini dikkate aldıklarını incelemiştir. Sonuçlar, ergenlerin farklı davranış türlerini içeren zorbalık senaryolarını değerlendirirken güç dengesizliği ve niyeti iki temel boyut olarak dikkate aldıklarını göstermiştir. Araştırmacılar bu durumda sanal zorbalığın tanımlanmasında belirleyici rolü olan kriterlerin geleneksel zorbalığa oldukça benzediğini ancak tekrarlılık unsurunun farklılaştığını vurgulamışlardır.

Yaş farklılıklarını içeren bulgular da benzer bir örüntü ortaya koymuş ve dikkate alınan tek ölçütün güç dengesizliği olduğu gözlenmiştir. Bu genel örüntüye rağmen orta ergenlik dönemindekilerin (lise öğrencileri) ilk ergenlik dönemindekilere (ortaokul öğrencileri) göre güç dengesizliğini görece daha fazla önemsedikleri görülmektedir. Bir başka deyişle, yaşça daha büyük ergenler için elde edilen bu örüntü daha belirgindir. Çocuklar, ergenler ve yetişkinlerin zorbalık tanımlarının hipotetik senaryolarla değerlendirildiği bir başka çalışmada da (Monks ve Smith, 2006) yaş ilerledikçe zorbalık tanımının daha kapsamlı hale geldiği gözlenmiştir. Okulöncesi ve orta çocukluk dönemindekilerin sadece saldırgan olan ve saldırgan olmayan davranışları ayırt etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Buna karşılık, ergenlerin (14 yaş grubu) ve yetişkinlerin zorbalıkla ilgili daha ayrıntılı bir kavramsallaştırmaya sahip oldukları ve senaryoları değerlendirirken güç dengesizliği ve tekrarlılık unsurlarını dikkate aldıkları ortaya konmuştur. Bizim çalışmamıza benzer ergen gruplarının yer aldığı diğer bir çalışmada (Talwar ve ark., 2014) ise sanal ortamdaki etkileşimlerle ilgili ahlaki değerlendirmeler incelenmiştir. Ergenlerin ahlaki olarak yanlış davranışları tasvir eden, güç dengesizliği ve hedef kişiyi incitme amacı içeren senaryoları daha olumsuz değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra ilk ergenliği temsil eden yaşta kilerin orta ergenlik dönemindekilere göre hedef kişiye zarar verme amacını yani niyeti daha az dikkate alma eğiliminde oldukları görülmüştür. Elde edilen bu yöndeki bulgunun pek çok araştırmacının sanal ortamın doğasıyla ilgili öngörüsünü desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmacılar daha küçük yaşta çocukların ve ergenlerin çevrimiçi etkileşimdeki bazı ipuçlarını değerlendirme konusundaki becerilerinin henüz yeterince gelişmediğini ve daha fazla risk altında olduklarını vurgulamaktadırlar.

Cinsiyet açısından bulgular incelendiğinde de zorbalık ve sanal zorbalık eylemlerinin tanımlanmasında dikkate alınan tek tanımlama ölçütünün güç dengesizliği olduğu gözlenmiştir. Sanal zorbalığın tanımlanmasında kız ve erkekler arasında bir fark bulunmazken zorbalık senaryolarının tanımlanmasında erkeklerin güç dengesizliğini kızlardan daha fazla önemseydiği gözlenmektedir. Kızların sanal zorbalık tanımlarının erkeklerden daha az belirgin olması, bu türden saldırganca davranışlara daha az dahil olmalarından kaynaklanıyor olabilir (Kalliotis, 2000; Reid, Monsen ve Rivers, 2004). Talwar ve arkadaşları (2014) da bu türden eylemleri daha az deneyimlemiş olan kızların daha fazla davranışı sanal zorbalık olarak tanımladığını gözlemiştir. Bu bulgudan hareketle, kızların senaryoları zorbalık olarak tanımlarken güç dengesizliği dışında başka faktörlerden de etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Gelecekte planlanan çalışmalarda kız ve erkeklerin zorbalık tanımlarını etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, ergenlerin, zorbalık tanımlamalarında, zorbalığın meydana geldiği ortamın (okul ya da sanal ortam) kritik bir öneme sahip olmadığını ve güç dengesizliği içeren senaryoların ergenler tarafından açıkça zorbalık olarak tanımlandığını göstermektedir. Ergenlik evresi ve cinsiyete göre elde edilen bulgular da benzer bir örüntü ortaya koymuştur. Güç dengesizliğine ilişkin bu vurgu, çocukluk dönemi ile kıyaslandığında ergenlikte akran grubunda ve arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklık ve eşitliğin giderek önemli hale gelmesi ile belirli ölçüde açıklanabilir. Dolayısıyla ergenlerin bakış açısını yansıtan bu çalışma akran zorbalığının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine dair önemli ipuçları ortaya koyarak ilgili yazına önemli bir katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

1. Bauman, S. ve Newman, M. L. (2012). Testing assumptions about cyberbullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying. *Psychology of Violence, 3*, 27–38.
2. Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi, 27* (69), 81-100.
3. Chen, L. M. ve Cheng, Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: Differences between genders, grades and participant roles. *Educational Psychology, 37*(5), 599–610.
4. Chen, L. M., Cheng, W. ve Ho, H. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Journal of Educational Psychology, 35*, 484–496.
5. Grading, P., Strohmeier, D. ve Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risks groups for adjustment problems. *Journal of Psychology, 217*(4), 205–213.
6. Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross cultural assessment. *School Psychology International, 21*, 47–64.
7. Linting, M. ve van der Kooij, A. (2012). Nonlinear principal components analysis with CATPCA: A tutorial. *Journal of Personality Assessment, 94*(1), 12-25.

8. Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R. ve Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15, 455–463.
9. Monks, C. P. ve Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (4), 801-821.
10. Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. ve Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129–142.
11. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
12. Palladino, B. E., Menesini, E., Nocentini, A., Luik, P., Naruskov, K., Ucanok, Z., ... ve Scheithauer, H. (2017). Perceived severity of cyberbullying: Differences and similarities across four countries. *Frontiers in Psychology*, 8, 1524.
13. Reid, P., Monsen, J. ve Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 241–258.
14. Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
15. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
16. Sticca, F. ve Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 739–750.
17. Swearer, S. M., ve Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70 (4), 344.
18. Talwar, V., Gomez-Garibello, C. ve Shariff, S. (2014). Adolescents' moral evaluations and ratings of cyberbullying: The effect of veracity and intentionality behind the event. *Computers in Human Behavior*, 36, 122–128.
19. Türkileri İnselöz, N. ve Uçanok, Z. (2013). Ergenlerde sanal zorbalık: Nedenler, duygular ve baş etme yollarının incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16 (32), 20-44.
20. Vandebosch, H. ve Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 499–503.
21. Vannucci, M., Nocentini, A., Mazzoni, G. ve Menesini, E. (2012). Recalling unrepresented hostile words: False memories predictors of traditional and cyberbullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 182-194.

22. Ybarra, M. L. ve Mitchell, K. J. K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver–child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319–336.

24 Ekim 2018

Oturum XVI

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Aytekin

Saat

10:45-12:15

Yer

503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

**TÜRKİYE' DE ENSEST VAKALARA UYGULANAN MÜDAHALELERİN
BİR VAKA ÜZERİNDEN TETKİKİ
ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ**

Nihan BAYIROĞLU

Ali Kul Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, Çocuk Gelişimi Bölüm Öğretmeni

ÖZET

Bu araştırmada aile içi cinsel istismara maruz kalmış 15 yaşındaki vakanın ortaya çıkış süreci, bu vakaya ne şekilde müdahale edildiği ve müdahale sonucunda korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bu süreç zarfındaki duygu durumu, bu vakada etkin olarak görev alan çocuk gelişimcinin rolü ve sonraki süreçte çocuğun hayatındaki değişim ve bakış açısı incelenmiştir. Araştırmada, “durum çalışması” modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle elde edilmiştir. Bulgulara göre, istismar mağduru 15 yaşındaki A.G.' nin alanında uzman kişilerce incelenip uygun ve yerinde bir müdahale ile tekrar sosyal hayatına kanalize olabildiği gözlemlenmiştir. Bu duruma çocuk A.G.'nin alanında uzman, çocuğun yaş ve gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak sistemli bir şekilde görüşme tekniklerini kullanan meslek elemanları (Çocuk Gelişimci, Psikolog) tarafından görüşmelere tabi tutulması, yine Çocuk Gelişimcinin çocuğa karşı yaklaşımı ve karşılıklı oluşturulan güven duygusu gibi faktörler etkili olmuştur. Diğer taraftan, çocuk A.G.' nin inceleme sürecinde yaşadığı inişli-çıkışlı duygu durum değişiklikleri, yaşanan travmatik deneyimin izlerinin atlatılmasının bir çocuk açısından hiç kolay olmadığını, durumu kabullenmesinin zaman aldığını ve ancak doğru bir yol haritasıyla müdahale edilirse çocuğun algısının olumlu yönde değişebileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak aile içi cinsel istismar mağduru çocuk A.G. biyolojik babası tarafından mağdur edildiği bu durumla tam anlamıyla başa çıkması mümkün olmasa da, uygulanan yerinde müdahale, çocukla doğru iletişim kurma yöntemleri ve psikolojik destek ile aile ilişkileri normale dönmüş, sosyal arkadaş çevresi ile iletişim ve etkileşimleri olumlu yönde gelişme kaydetmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aile İçi Cinsel İstismar, Çocuk Gelişimci

ABSTRACT

In this study, the emergence process of 15 years of domestic sexual abuse, how this case was intervened and the situation of the child needing protection as a result of the intervention, the role of the child's developmental role in this case and the changes and perspectives in the child's life in the

next period. In the research, "case study" model was used. The data of the study were obtained through observation, interview and document review methods. According to the findings, 15-year-old victim of abuse A.G. it has been observed that the specialist in the field of 'S can be examined and channeled to social life again with an appropriate and on-site intervention. This is child A.G. in the field of child development, experts in the field of child development have been subjected to interviews by professional staff (Child Development, psychologist) who systematically use interviewing techniques, taking into account the age and developmental level of the child, as well as factors such as the perception of mutual trust towards the child and the approach of Child Development. On the other hand, child A.G. a child's perception of the child may change in a positive way only if it is interfered with with a correct road map. In conclusion, the victim of domestic sexual abuse is a child A.G. although it is not possible to cope fully with this situation that he was victimized by his biological father, the family relations with the applied on-site intervention, the methods of communicating with the child correctly and psychological support and family relations have returned to normal, and communication and interaction with the social friend environment have developed in a positive way.

Keywords: Sexual abuse in the family, Child Development.

GİRİŞ:

Cinsel istismar kavramı, 'henüz cinsel gelişimini tamamlamamış bir çocuğun ya da ergenin, bir erişkin tarafından cinsel arzu ve gereksinimlerini karşılamak için güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yolu ile kullanılması' olarak tanımlanmaktadır. İstismar çocuk ya da ergen ile kan bağı olan ya da ona bakmakla yükümlü birisi tarafından yapılmışsa bu durum ensest olarak adlandırılır. Çocuğun cinsel istismarı fiziksel, duygusal, sosyal, ahlaki, kültürel ve hukuki boyutları olan geniş kapsamlı ve karmaşık bir sorundur.

Ülkemizde ensest vakaları oldukça fazla görülmekle birlikte, ne yazık ki konuyla ilgili gerçek rakamlara ulaşmak mümkün değildir. Ensest olaylarının büyük bir bölümünde anne olayın farkında olmasına rağmen istismarcı eş tarafından bastırılmış kişiliği nedeniyle olayın üzerine gidememekle birlikte, kurulu düzenin bozulmaması, olayın çevreden duyulmaması, ekonomik bağımsızlığının olmaması ve eşinin şiddet uygulamasından korkması nedenleriyle ensesti yok sayabilmektedir ya da bu durum aile içinde '*çocuklarının evlenemeyeceği*' yahut '*adının çıkacağı*' düşüncesiyle gizli tutulmaktadır. Ayrıca kimi insanlar çocukluklarında böyle bir istismar çeşidine maruz kalmaları sebebiyle durumu normalleştirmekte ve olaya tepkisiz kalabilmektedir. Bir diğer açıdan bakıldığında ise yine istismarcının çocuğu korkutması, olayın gizli tutulmasını istemesi, çocuğun sürekli rol yapmak durumunda kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca çocuk ailenin dağılması ve anne babasının ilişkisinin bozulmaması adına da duruma sessiz kalabilir veya bunun kendisine yöneltilen bir sevgi biçimi olduğunu algılayıp yanlış bir durum olduğunu çözümlenemeyebilir. Tüm bu nedenler itibarıyla bu tür vakaların ortaya çıkması oldukça uzun ve araştırılması zor bir süreç gerektirir. İstismarcının tanınması, çocuğun çok daha derinden sarsılmasına ve yaşam boyu sürecek psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Çünkü burada güvene ihanet edilmiştir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalındığında;

- ✓ Çocuğu yargılanmamak,
- ✓ Çocuğun öyküsünden şok olmuş, ürkmüş gibi davranışlar sergilenmemek,
- ✓ Toplum ve akranları arasında kabul görmelerini sağlamak,
- ✓ Başka istismara maruz kalmamaları için önlem almak,
- ✓ Çocuğa bir ensest ilişki kurbanı gibi davranmamak,
- ✓ Çocuğun benlik saygısını güçlendirilmek, özgüvenini sağlamak, güçlü yönlerini ortaya çıkarmasına fırsat tanımak,
- ✓ Suçlamaktan kaçınmak, öncelikli olarak yapılan yardımın en önemli dayanaklarıdır.

Yapılan araştırmalarda ensest ilişkilerde cinsel istismar mağdurlarının çoğunlukla kız çocukları olmasına rağmen, bunun yanında ailede erkek çocukların da cinsel istismara uğradığı görülmüştür.

AMAÇ:

Bu araştırmada, biyolojik babası tarafından cinsel istismara maruz kalan 15 yaşındaki 'A.G.' örnek bir olayı temsil etmektedir. Tekirdağ ilinde ikamet etmekte olan A.G. 2000 doğumludur. Bu istismar vakası Tapu Müdürlüğünde çalışan sıradan bir memur tarafından, 2015 yılında eşinden boşanmak amacıyla ücretsiz avukat talebi için herhangi bir mal varlığı olmadığına dair belge almak üzere Tapu Müdürlüğüne gelen mağdur çocuk A.G.'nin biyolojik annesi S.G.' nin çelişkili ifadelerinden şüphelenip Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne *'bir istismar vakası olabileceğine dair'* ihbarda bulunmasıyla, ihbar üzerine Sosyal Hizmet Müdürlüğü meslek elemanlarınca olay incelemeye alınmış, yapılan araştırmalar ve görüşmeler neticesinde vakaya müdahale edilmiştir.

Korunmaya ihtiyacı olan A.G.' nin biyolojik babası tarafından cinsel istismara maruz kalması araştırma kapsamının belirlenmesine temel teşkil etmiştir. Bu genel kapsam çerçevesinde bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Aile içi cinsel istismara maruz kalmış 15 yaşındaki vaka nasıl ortaya çıkmıştır?
2. Bu vakaya ne şekilde müdahale edilmiştir?
3. Korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bu süreç zarfındaki duygu durumu nedir?
4. Yapılan müdahaleler sonrasında mağdur çocuğun yaşam profili ne şekilde değişmiştir?
5. Bu vakayı bir sosyal çalışma görevlisi olarak etkin bir şekilde yürüten çocuk gelişimcinin rolü ne olmuştur?

YÖNTEM:

Bu araştırma bir vaka durum incelemesi modelinde olup nitel bir araştırmadır. Bu örnek olay çalışmasında durum 'biyolojik babası tarafından cinsel istismara uğramış bir çocuktur. İstismar mağduru her çocuğun yaşı, algı düzeyi, gelişimsel seviyesi, bilişsel fonksiyonları, çevre ve aile etkenleri farklılık gösterdiğinden her vaka kendi içinde değerlendirilmeli, yorumlar bulguların elde edildiği ortam ve değişkenlik gösteren bu faktörlerden bağımsız olarak yapılmamalıdır. Bu araştırmada da elde edilen veriler, yalnızca örnek olay incelemesine konu olan mağdur çocuk A.G. için geçerli olup, bu bireyin ve onun çevresindeki kişilerin kişisel tecrübeleriyle sınırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Bu araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri yöntemleri kullanılmıştır.

Gözlem:

Bu araştırmada gözlem yöntemi, inceleme konusu birey olan A.G.' nin cinsel istismara maruz kalmış olduğu uzun yıllar sonrasındaki ilk görüşme ve istismarın ortaya çıktıktan sonraki süreçte yapılan görüşmelerde davranışlarını ayrıntılı olarak tanımlamak, duygu-durum değişikliklerini anlayabilmek, açık ve net bir şekilde kendisini ifade edebilecek bilişsel olgunluğa sahiplik durumunu test etmek amacıyla kullanılmıştır.

A.G.' nin davranışları, sadece onunla görüşme yapılacağı zaman bir diğer sosyal çalışma görevlisi olan çocuk gelişimci tarafından gözlemlenebilmiş, bu gözlem bulgularına göre de bir sonraki görüşmenin rotası belirlenmiştir. Ayrıca vaka ile ilgili ek bilgiler almak amacıyla yakın akrabaları ile de birtakım görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme:

Bu vaka ile ilgili istismarın gerçekleştiği tarihten itibaren bilgisi olan anne, yakın akrabalar ve korunmaya ihtiyacı olan çocuk ile bir dizi görüşmeler yapılmıştır. Görüşme başlamadan önce konu hakkında kişiler bilgilendirilmiş ve genellikle açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Sorular konuşma akışı içerisinde doğal bir seyirle sorulmuştur. Görüşmelerde vakanın ilk ne zaman gerçekleştiği, sonraki süreçlerde neler yaşandığı bilgileri edinilmiş, görüşülen kişilerin konu ile ilgili düşüncelerini yansıtmaları istenmiştir. Görüşme yapılan kişiler, çocuk A.G.' nin annesi S.G., kardeşi K.G., Babaanne K.G., Anneannesinin Dedesi, teyzeleridir.

Doküman analizi:

Bu araştırmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada analiz edilen dokümanlar arasında (1) Korunmaya ihtiyacı olan çocuk hakkında yazılan sosyal inceleme raporu, (2) Çocuk A.G. hakkında mahkeme tarafından 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun 5-1.c maddesine istinaden alınan Bakım Tedbir Kararı (3) Çocuk A.G.' nin devlet koruması altına alındıktan sonra yine mahkemece verilen Danışmanlık Tedbir Kararına istinaden almış olduğu Danışmanlık hizmeti raporları sıralanabilir.

Vakanın gerçekleştiği ailenin aile ve sosyal yaşantısı incelendiğinde Anne S.G. ile baba N.G.'nin 1999 yılında resmi nikahla evlendiği, anne S.G.'nin kalabalık bir ailede yaşadığı evliliği bir kurtuluş yolu olarak görerek N.G. ile evlilik gerçekleştirdiği bilgisi edinilmiştir. Anne S. G. evliliğin ilk yıllarında eşi tarafından aldatıldığı, son birkaç yıldır eşi ile karı koca ilişkisi olmadığı, eşi ile arasındaki problemlerden dolayı sık sık boşanmayı düşündüğü ancak yakınlarından yeterli desteği göremediği bilgisi edinilmiştir. Çiftin evliliğinden biri 2000 doğumlu A.G., diğeri 2005 doğumlu K.G. olmak üzere 2 kız çocuğu dünyaya gelmiştir.

Tapu Müdürlüğünde görevli memur tarafından Sosyal Hizmet Müdürlüğüne yapılan telefon ihbarında Baba N. G.' in kızı A.G' ye cinsel istismarda bulunduğu belirtilmiş, bunun üzerine konu ile ilgili Sosyal

Hizmet Müdürlüğü sosyal çalışma görevlilerince farklı adreslerde farklı kişilerle görüşülerek detaylı bir sosyal inceleme gerçekleştirilmiştir. Vaka 2015 yılında vuku bulmuştur.

Biyojik baba tarafından cinsel istismara maruz kalan korunmaya ihtiyacı olan çocuk A.G., 2000 doğumlu olup, vakanın ortaya çıktığı sene lise 1. Sınıf öğrencisidir. Bahsi geçen çocuk yaz tatillerinde ailesinin maddi durumunun yetersizliği sebebiyle bir kuaförde çalışmaktadır. Çocuk A.G.'ın kendisi yeterli bir şekilde ifade edebildiği herhangi bir fiziksel ve zihinsel probleminin olmadığı, fiziksel anlamda yaşına uygun gelişim gösterdiği gözlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bulgular 6 ana başlık altında incelenmiştir. 1) Korunmaya ihtiyacı olan çocuk A.G.' nin özgeçmiş, kişilik özellikleri 2) Vaka durumunun ortaya çıkma süreci 3) Vakaya yapılan ilk müdahale 4) Danışmanlık Tedbir Kararının uygulanması- korunmaya ihtiyacı olan çocuk A.G.' nin duyu durumu 5) Çocuk A.G.' nin süreç sonrası yaşam profili.6) Bu vaka sürecinde etkin olarak görev alan çocuk gelişimcinin rolü

1) Korunmaya ihtiyacı olan çocuk A.G' nin özgeçmiş- kişilik özellikleri-görüşmeler

A.G. 10 Temmuz 2000 yılında Tekirdağ ilinde dünyaya gelmiştir. Doğal doğum yoluyla dünyaya gelen A.G.' nin bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişiminin akranları ile normal bir seyirde olduğu, çocuk A.G ile yapılan görüşmeler neticesinde de A.G.' nin kendisini yeterli bir şekilde ifade edebildiği, bilişsel fonksiyonlarının işlevselliğinde bir problem görülmediği ancak yapılan görüşmeler esnasında dikkatinin dağınık olup kendisine yöneltilen birtakım sorulara çelişkili ifadeler verdiği dikkat çekmiştir.

Sosyal Hizmet Müdürlüğüne yapılan ihbar doğrultusunda sosyal çalışma görevlileri olan 2 Çocuk Gelişimci tarafından bir inceleme başlatılmış, istismar mağduru çocuk ile bir görüşme randevusu ayarlanmıştır. Çocuk A.G ile yapılan ilk görüşmede uygun ortam hazırlanmış, Çocuk Gelişimcilerden biri görüşmeleri ve yapılan gözlemi kaydetmek üzere görüşme ortamında bulunmuş, diğer çocuk gelişimci ise aktif olarak çocukla iletişime geçerek gerekli görüşmeyi gerçekleştirmiştir.

Görüşme 1:

Yapılan 1. Görüşmede çocukla tanışma gerçekleştirilmiş olup, çocuğun gergin, çekingen ve görüşme yapmak için isteksiz olduğu kaydedilmiştir. Çocuk A.G. ile bir güven ilişkisi kurma adına daha çok çocuğun kendisi, aile ve yakın arkadaşları ile ilgili sorular yöneltilerek iletişim başlatılmıştır.

Çocuğa kendisiyle neden görüşme yapıldığı, çocuğun verdiği bilgilerin raporlandırılacağı, bilgilerin ne amaçla kullanılacağı ve farklı meslek elemanları ile paylaşılacağı, görüşmenin çeşitli sebeplerden dolayı kayıt altına alınacağı ve her şekilde çocuğun kendisinin yüksek yararı düşünülerek işlem yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Bir sonraki görüşme için çocuk A.G.' nin iletişim özellikleri göz önünde bulundurularak vaka durumu için detaylı bir görüşme planlanmıştır.

Görüşme 2:

Yapılan 2. Görüşmede çocuk A.G. ile daha detaylı bir iletişim kurulmuş, görüşmenin '*buraya geliş sebebimiz hakkında bir fikrin var mı?*', '*söz konusu durum ile ilgili hatırlayabildiğin her şeyi anlatabilir*

misin?’, ‘babanla ilgili bana neler söyleyebilirsin?’ gibi sorular yöneltilerek, istismar üzerine yoğunlaşması sağlanmıştır.

Çocuk A.G. genelde babasını koruyucu ifadelere başvurmuş, **‘annem, babam ile yakınlığımızı kışkandırdığı için böyle bir şey ortaya çıkardı’, ‘babam ile 3-4 yıldır aynı yatağı paylaşıyoruz’, ‘annem babama kadınlık yapsaydı’,** babasının alkol aldığı bir zamanda çocuk A.G.’ ye bilinçsizce istemediği bir davranışta bulunup bulunmadığı sorulduğunda **‘böyle bir şey olup-olmadığını hatırlamıyorum’** gibi dikkat çekici ifadeleri olduğu kaydedilmiştir.

Görüşme 3:

Çocuk A.G ile yapılan görüşmeler planlanırken eş zamanlı olarak durumu bilen akrabalar ve anne S.G ile de görüşmeler devam etmektedir.

Çocuk A.G ile yapılan 3. Görüşmede, anne S.G ve diğer yakın akrabalarla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda çocuk A.G.’ ye direkt özel soru tarzları yöneltilmiş ve çocuk A.G.’ nin ısrarla suçlamaları reddettiği görülmüş, A.G. annesinin kendisini sevmediğini ve onu kötülemek için bunları anlattığını ifade etmiştir. Görüşmeler esnasında dikkat çekici noktalardan bir tanesi de çocuğun gergin olmadığı bir durumda her hangi bir sebep olmaksızın ağlamaya başlamasıdır. Çocuk A.G.’ ye ağlamasının sebebi sorulduğunda ise *‘dedem aklıma geldi, o nedenle ağlıyorum’* şeklinde ifade verdiği kaydedilmiştir.

Eş zamanlı yürütülen görüşmeler neticesinde anne S.G. ve yakın akrabaların vaka ile ilgili beyanları, çocuk A.G.’ nin değişken duygu durumu, babasını aşırı bir şekilde korumacı tavrı, annesi ile normal bir anne kız ilişkisi kuramadıkları için babasını bir arkadaş gibi gördüğü, bu sebeple istismar ihtimalini de normalleştirebileceği düşünülmüştür.

2) Vaka durumunun ortaya çıkma süreci

Ülkemizde özellikle cinsel istismar vakaları genellikle tesadüfi bir şekilde ortaya çıkmakta ya da istismara maruz kalan kişinin yaşadığı travma eşliğinde ömür boyu gizli kalmaktadır. Nitekim söz konusu cinsel istismar vakası da oldukça tesadüfi olarak Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne yansımıştır.

Bu istismar vakası Tapu Müdürlüğünde çalışan sıradan bir memur tarafından, 2015 yılında eşinden boşanmak amacıyla ücretsiz avukat talebi için herhangi bir mal varlığı olmadığına dair belge almak üzere Tapu Müdürlüğüne gelen mağdur çocuk A.G.’nin biyolojik annesi S.G.’ nin çelişkili ifadelerinden şüphelenip Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne *‘bir istismar vakası olabileceğine dair’* ihbarda bulunmasıyla, ihbar üzerine Sosyal Hizmet Müdürlüğü meslek elemanlarınca olay incelemeye alınmış, yapılan araştırmalar ve görüşmeler neticesinde vakaya müdahale edilmiştir.

Konu ile ilgili farklı adreslerde farklı kişilerle görüşülerek detaylı bir sosyal inceleme gerçekleştirilmiş olup, aşağıdaki bilgiler kaydedilmiştir.

- Baba N.G ile anne S.G’ nin 1999 yılında resmi nikahla evlendiği, bu evlilikten 2000 doğumlu A.G ve 2005 doğumlu K.G. olmak üzere iki kız çocuğunun dünyaya geldiği,
- Anne S.G. ile baba N.G.’ nin kısa bir süre önce boşanma sürecinin başladığı,
- Anne S.G.’ nin babanın büyük kızı A.G’ nin göğüslerine dokunurken gördüğünü ifade ettiği,

- Anne S.G. tarafından teyze M. K.' ya babanın büyük kızı A.G' nin genital bölgesine krem sürerken gördüğünü anlattığı,
- Bunun üzerine teyze M.K' nin çocuk A.G.' nin cinsel istismar durumunu kendisine ağlayarak ve titreyerek anlattığını ifade ettiği, A.G.' nin de bu istismar durumunu annesinin zorlamaları sebebiyle kabul ettiğini ancak böyle bir durumun olmadığını belirttiği,
- Yine teyze M.K' nin çocuk A.G.' nin babasının ve babaannesinin etkisi ve baskısı altında kaldığını ifade ettiği,
- Küçük çocuk K.G.' ye baba tarafından epilasyon aleti ile çocuğu ağlatarak ve canının yanmasından zevk alarak zorla epilasyon yaptırdığı,
- Teyze M.K.' nin olay sonrasında çocuk K.G.' nin bacaklarında morluklar gördüğünü ifade ettiği,
- Anne S.G' nin büyük çocuk A.G' nin yaklaşık 3-4 yıldır baba N.G. ile birlikte uyduğunu söylediği, yapılan görüşmelerde A.G' nin de bu durumu meslek elemanlarına ifade ettiği,
- Büyük kız A.G' nin annesinin devamlı olarak kendisine suçlayıcı ifadelerde bulunduğu,
- Büyük kız A.G' nin babası ve kendisi hakkında olan iddiaları kabul etmediği, annesinin psikolojik problemleri olduğunu düşündüğü, **böyle bir istismar durumu olduysa da hatırlamadığını söylediği**, büyük kız A.G annesinin kendisiyle ilgilenmemesi sebebiyle babasının kendisiyle ilgilendiğini ifade ettiği,
- **Büyük kız A.G' nin annesinin kadınlık görevini yerine getirmediğini ifade ettiği**,
- Büyük kız A.G kardeşinin doğumundan sonra annesinin kendisinin ihtiyaçlarıyla ilgilenmediğini, bunun eksikliğini yaşadığını söylediği, bu sebeple çok ağlayıp üzüldüğü zamanlar olduğu ve babasının bu yüzden kendisiyle yakından ilgilenmeye başladığını, annesinin kendisini sevmediğini, sürekli olarak kardeşi K.G ile ilgilendiğini ifade ettiği,
- Babanın sık sık alkol kullandığı, zaman zaman büyük kız A.G ile birlikte alkol kullanımının olduğu,
- Baba N.G' nin alkollü olarak iş yeri aracı ile kaza yapması sebebiyle 8-9 ay cezaevinde kaldığı bilgileri edinilmiştir.

3) Vakaya yapılan ilk müdahale

Vaka ile ilgili yapılan detaylı görüşmeler ve incelemeler sonrasında kaydedilen bilgiler doğrultusunda A.G.' nin kardeşi K.G.' nin öz baba tarafından örselendiği, duygusal ve fiziksel istismar mağduru olduğu, çocuk A.G. aksini iddia etse de biyolojik babası tarafından cinsel istismar mağduru olabileceği ihtimalinin doğruluğunun tespiti amacıyla, Sosyal Hizmetler Müdürlüğü meslek elemanlarıncı çocukların yüksek yararı öncelikli tutularak 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununa göre işlem başlatılmıştır.

Edinilen bilgiler doğrultusunda; 2000 doğumlu A.G ile 2005 doğumlu K.G'nin ihmal ve istismara uğradığının anlaşıldığı, büyük çocuk A.G.'nin var olan iddiaları kabul etmemesine rağmen yapılan görüşmelerde çelişkili ve eksik beyanlar verdiği anlaşıldığından, söz konusu çocukların bundan sonraki süreçte **anne ve baba arasında ki boşanma sürecinin tamamlanıncaya kadar, baba N.G ile aynı ev ortamında yaşamalarının çocuklarının yararına olmadığı ve var olan iddialar çerçevesinde risk teşkil**

ettiği, cinsel istismar iddialarının doğruluğunun tespiti amacı ile çocukların babası **N.G. hakkında Cumhuriyet Başsavcılığına suç duyurusunda** bulunularak olası inceleme ve soruşturmanın Cumhuriyet Başsavcılığı tarafından değerlendirilmesinin uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

Söz konusu çocukların yaşanılan olumsuz aile hayatı içinde psiko-sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği ve travmatik olaylar yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda çocuklar hakkında 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun 5.1-a maddesine istinaden **Danışmanlık Tedbiri** ve aynı kanunun 5.1-c maddesine istinaden **Bakım Tedbiri** talep edilmesinin, bu süreçte 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereğince yürürlüğe giren Koruyucu Destekleyici Tedbir Kararlarının uygulanması hakkında yönetmeliğin 7-3. maddesi gereğince çocuk A.G.'nin bulunulan ilin Sevgi Evleri ve Kız Yetiştirme Yurdunda, diğer çocuk K.G.'nin de yine bulunulan ilin Çocuk Evlerinde misafir edilebilmesinin, boşanma sürecinin tamamlanmasından sonra söz konusu çocukların anne S.G.'ye teslim edilme durumunun kuruluş meslek elemanlarınınca değerlendirilmesinin uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

Yaşanılacak süreçte baba N.G.'den anne S.G.'ye ve çocuklar A.G. ve K.G.'ye gelebilecek herhangi bir tehdit durumunun engellenmesi amacıyla ilgili mahkemeden baba N.G. hakkında **6284 sayılı Ailenin Korunması Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine dair Kanununun 5. maddesi gereğince istinaden uzaklaştırma kararının talep edilmesinin uygun olduğu kanaatine varılmıştır.**

4) Danışmanlık Tedbir Kararının uygulanması - Korunmaya ihtiyacı olan çocuk A.G. duygu durumu

Sosyal Hizmet Müdürlüğü meslek elemanları Çocuk Gelişimciler tarafından yazılan Sosyal İnceleme Raporuna göre 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun 5.1-a ve 5.1-c maddelerine istinaden talep edilen Bakım Tedbiri ve Danışmanlık Tedbiri gereğince cinsel istismar mağduru A.G. kuruluş bakımına alınmış akabinde kuruluşta görev yapan psikolog tarafından Danışmanlık hizmeti almaya başlamıştır.

Kuruluş Bakımında geçen

1. hafta:

Devlet koruması altına alınan çocuk A.G. ilk zamanlarda psikolog ile görüşmeyi reddetmiş, konu ile ilgili hiçbir şekilde bir beyan vermemiş, kimse ile iletişime geçmemiş, aralıklı olarak ağlama krizlerine girdiği gözlenmiştir.

2. hafta:

Ağlama krizleri son bulmuş, kuruluşta görevli psikolog ile görüşmeyi kabul etmiş, fakat görüşme esnasında kaydedilen bilgilere göre çocuk A.G. istismar durumunu reddetmiş, babasıyla görüşme talep etmiştir. Çocuğun yüksek yararı düşünüldüğünden ve 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına karşı şiddetin önlenmesine dair kanunun 2. Maddesi gereğince baba N.G. hakkında uzaklaştırma kararı alındığından baba N.G. ile görüşmesi uygun bulunmamıştır.

Baba N.G. hakkında çocuk A.G.'ye cinsel istismar iddialarının doğruluğunun tespiti amacıyla Cumhuriyet Başsavcılığına suç duyurusunda bulunulması sebebiyle baba N.G. göz altına alınmıştır.

Cumhuriyet Başsavcılığının araştırma ve inceleme süreci devam ederken çocuk A.G. nin ifadesine başvurması üzerine devlet koruması altında bulunan çocuk A.G. savcılığa götürülmüş, ancak çocuk A.G. burada da suçlamaları reddetmesi ve delil yetersizliği sebebiyle baba N.G. serbest bırakılmıştır.

3. hafta:

Tüm süreç boyunca durumu reddeden çocuk A.G. onunla kuruluş bakımı altına alınmadan önce görüşme yapan ve bu süreçte A.G.'nin ruh sağlığı ile yakından ilgilenen Çocuk Gelişimci ile görüşme talep etmiş olup, çocuğun bu isteği yerine getirilmiştir. Çocuk A.G.'nin talebi üzerine gerçekleştirilen görüşmede çocuk şunları ifade etmiştir:

- 1) Kendisiyle vakanın araştırılmaya başlandığı ilk günden itibaren sık sık görüşme yapan çocuk gelişimciye güven duyduğu,
- 2) Bazı bilgiler paylaşmak istediği ve bu bilgi paylaşımını sadece kendisiyle vaka sürecince yakından ilgilenen çocuk gelişimci ile yapmak istediği,
- 3) Babasının kendisine, annesine ve kardeşine zarar vermesinden korktuğu,
- 4) Kendisinin maruz kaldığı istismar durumunun yanlış ve ciddi bir durum olduğunun daha çok devlet koruması altına alındıktan sonra farkına vardığı,
- 5) Babası N.G hakkında var olan istismar iddialarının hepsinin doğru olduğu, (detaylandırarak anlatmıştır.)
- 6) Yaklaşık 7 sene önce yaşanan ilk istismar durumunun küçük yaşta olduğu için çok anlamlandıramadığı,
- 7) Sonraki süreçte direkt cinsel birleşme olmasa da baba N.G.'nin kendisini dokunarak taciz ettiği,
- 8) Annesi ile iletişimleri normal seyrinde devam etmediği için babasının ona olan ilgisinin bir yandan hoşuna gittiği fakat babasının kendisine dokunuşlarından rahatsızlık duyduğu ve bu bağlamda çok fazla çelişki yaşadığı,
- 9) Kurum bakımında geçirdiği 2 haftalık süreçte çok fazla düşünme imkanının olduğu ve bazı durumları itiraf edebilmesi için cesaretini toplaması gerektiğini düşündüğü,

Çocuk A.G. ile yapılan görüşmede ortaya çıkan önemli cümlelerdir.

5) Çocuk A.G.'nin süreç sonrası yaşam profili.

İstismar mağduru çocuk A.G. devlet koruması altında geçirdiği süreç boyunca kendisi yaşamış olduğu istismarın ne denli ciddi boyutları olduğunun farkına varmış, yaşamış olduğu her olumsuz anı süreçte etkin rol alan Çocuk Gelişimciye anlatmıştır. Çocuk Gelişimci tarafından yapılan görüşme kayıt altına alınmış, raporlandırılmış ve ilgili Cumhuriyet Başsavcılığına gönderilmiş, bunun yanı sıra çocuk A.G.'nin tekrardan ifadesine başvurulmuştur. Çocuk A.G.'nin ifadesi alınmadan önce yine Çocuk Gelişimci tarafından çocuk A.G.'nin istismar durumuyla ilgili tekrar dosyanın açılabilmesi için tüm anlattıklarını Cumhuriyet Başsavcılığında da anlatması gerektiği bilgisi verilmiştir.

Görüşme raporu ve çocuk A.G.'nin de ifadesiyle dosya tekrar açılmış, baba N.G. hakkında tutuklu olarak yargılanmasına ilişkin karar çıkmıştır.

Tüm bu süreç devam ederken devlet koruması altında olan A.G. ve K.G. kardeşlerin annelerine ihtiyaç duydukları ve yaşanan olumsuzlukların atlatılmasında bir arada olmalarının çocukların yüksek yararına olacağı düşünülerek anne S.G.'ye teslim edilmesine, aynı zamanda Danışmanlık Tedbir Kararının da çocukların ruhsal ve duygusal durumları göz önünde bulundurularak bir süre devam

etmesine karar verilmiştir. Anne S.G. çocuklarıyla, özellikle istismar mağduru çocuk A.G. ile daha etkili iletişim kurabilmek, normal düzeyde bir anne-kız ilişkisi kurabilmek adına süreçte kendi hatalarının da farkında vararak Psikolojik Destek almaya başlamıştır.

Özetle, istismar mağduru çocuk A.G.'nin vaka durumunun ortaya çıkış sürecinden itibaren sonuna kadar geçirdiği aşamalar incelendiğinde, süreç başında iletişim yönünden meslek elemanlarına karşı duvar öreerek istismar gerçekliğini reddettiği, babası ile ilişkisinde yanlış bir durum olmadığı düşüncesine hakim olduğu ve bunu normalleştirdiği, ilerleyen süreçlerde devlet koruması altına alındıktan ve yapılan görüşme ve müdahalelerden sonra durumun ciddiyetinin farkına vardığı, aslında babasının ona ilgisinin normal bir baba-kız ilişkisinden olumsuz olarak çok daha farklı olduğu yönünde düşünceleri değişmiş ve bu konuda aldığı psikolojik destek yardımıyla önemli bir gelişme kaydettiği görülmüştür. Çocuk A.G. ile ilgili gerekli işlemler sona erdikten sonra çocuk A.G.'nin devlet koruma kararının kaldırılarak anne S.G.'ye tesliminin ardından A.G. anne ve kardeşiyle normal seyreden hayatına dönmüş, buna paralel olarak Danışmanlık Hizmeti almaya devam etmiş, yaşamış olduğu trajik olayın izlerini hayatından tam olarak silemeye de kendi gayreti, annesinin desteği ve almış olduğu bir süre devam eden psikolojik ve danışmanlık hizmet ile sosyal yaşantısına kanalize olmayı başarabilmiştir.

6) Bu vaka sürecinde etkin olarak görev alan çocuk gelişimcinin rolü

Çocuk Gelişimciler, 0-18 yaşlar arasındaki normal gelişim gösteren, özel gereksinimi olan, korunmaya muhtaç (normal/özel gereksinimli kurumda yaşayan, çalışan, mülteci ve suça itilmiş çocuklar) ve hastanede yatan çocukların tüm gelişim alanlarını (zihinsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal) destekleyici programlar geliştirmenin yanında çocuğa, aileye, profesyonellere ve topluma hizmet sunan meslek elemanlarıdır.

Bu vakada bir sosyal çalışma görevlisi olarak görev alan Çocuk Gelişimcinin rolü görüldüğü üzere oldukça büyüktür. Çünkü genel olarak bir çocuk gelişimci aldığı eğitim gereğince normal/özel gereksinimli ya da risk grubunda olan çocuklarla uygun iletişim yöntemlerini kullanabilen mesleki yeterliliğe sahiptir.

Vakanın araştırma ve inceleme sürecinde gerek istismar mağduru çocuğa yaklaşımı, gerekse çocukla kurmuş olduğu duygusal bağ ile mağdur çocuğun güven duygusu kazanılmış ve çocuk mağduriyetini detaylandırarak sadece çocuk gelişimciye anlatmıştır. Tabi ki burada çalışan diğer meslek elemanlarının çabaları, çalışmaları ve vaka ile ilgili göstermiş oldukları hassasiyetleri yadsınamaz. Birçok meslek elemanı da özellikle istismar vakalarında aynı titizlikle çalışmalarını yürütmektedir. Ancak çocuğun iç dünyasına uzanabilmek, görüşme yapılan çocuğun yaş ve gelişim düzeyini bilmek ve görüşmeleri buna göre şekillendirmek, karşılıklı güven duygusu oluşturabilmek, cinsel istismar vakalarında oldukça önem arz etmekte olup, uzmanlık isteyen durumlardır. Bu nedenle çocuğun olduğu her yerde Çocuk Gelişimcinin var olması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

Bu çalışmada Türkiye'de biyolojik babası tarafından cinsel istismara uğrayan 15 yaşındaki bir çocuğun durumu değerlendirilerek, vakaya nasıl ve ne şekilde müdahale edildiği, müdahale sonrasında

çocuğun değişen yaşam profili bir örnek olay olarak incelenmiştir. İnceleme süresince istismar mağduru çocuk olan A.G. ve yakın akrabalar ile bir takım görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler doğrultusunda çeşitli bilgiler edinilmiş, gerçekleşen travmatik olayın mağdur çocuk A.G. üzerindeki etkileri değerlendirilmiş ve tüm bu bilgiler ışığında çocuğun yüksek yararı gözetilerek meslek elemanları tarafından vakaya müdahale edilmiştir. Bulgulara göre, mağdur çocuk A.G.'nin biyolojik babası tarafından kuvvetli muhtemel cinsel istismara maruz kaldığı için yine çocuğun yüksek yararı gözetildiğinden mahkemeden 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun 5.1-a maddesine istinaden **Danışmanlık Tedbiri** ve aynı kanunun 5.1-c maddesine istinaden **Bakım Tedbiri** talep edilerek çocuk koruma altına alınmıştır. Nitekim koruma ve bakım altında geçirdiği süreç ve görüşmeler neticesinde çocuk A.G. başlarda durumu reddetmiş olsa da istismar durumunun gerçekliğiyle ilgili olarak tüm detayları güven duyduğu meslek elemanı olan Çocuk Gelişimciye ardından Cumhuriyet Başsavcılığına bizzat ifade etmiştir. Sonuç olarak biyolojik baba N.G. tutuklanmış, koruma ve bakım altındaki mağdur çocuk A.G. ve kardeşi K.G. anne S.G.'ye teslim edilmiş, almış oldukları Psikolojik Destek ile hayata tekrar tutunabilmeyi ve iletişimlerini kuvvetlendirmeyi başarabilmişler, çocuk A.G.'de hem sosyal çevresi hem de aile ilişkilerinin gelişimi açısından olumlu yönde oldukça yol kat etmiştir.

Bahsi geçen örnek olay Türkiye'nin en mahrem yerinde sayılamayacak kadar fazla ya da gizli kalmış cinsel istismar-ensest vakalarından sadece bir tanesi olup, çocuğun yüksek yararı yönünde bir takım müdahalelerde bulunulmuş ve bu travmatik iz olabildiğince çocuğun hayatından silinmeye çalışılarak tekrar sosyal hayatına kanalize olması sağlanabilmiştir. Ancak söylenildiği gibi cinsel istismar özellikle ensest vakalarının ülkemizde oldukça zor ve tesadüfi bir şekilde ortaya çıkması ya da ömür boyu gizli kalması birçok istismar mağduru çocuğumuzun yaşamış olduğu travmaya hiçbir müdahale ve psikolojik destek olmaksızın küçük bedenlerinin ödediği bu ağır bedelle hayatlarına devam etmek zorunda kaldığını söyleyebiliriz. Hatta aile içi cinsel istismara maruz kalıp bu travmatik deneyimle birlikte büyüyüp yetişkin olan insanlar, ilerideki evlilik hayatlarında kendi çocuğunun biyolojik babası tarafından bu duruma maruz bırakılmasına tepkisiz kaldığı ve durumu normalleştirdiğine dair birçok vaka bulunmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında; aile içi cinsel istismar vakalarının toplumun genelde görülmeyen ya da görmezden gelinen bir yarası olduğu ve çoğunlukla gizli kaldığı düşünüldüğünde, her şeyden önce dikkatli gözler olarak biz vatandaşlara oldukça ciddi görevler düşmektedir. Çünkü genelde aile içi istismar vakalarının komşuların ya da yakın çevrede bulunan insanların ihbar etmesi ile ortaya çıktığı, yukarıda bahsedilen örnek vakada da olduğu gibi sadece Tapu Müdürlüğünde çalışan sıradan bir memurun duruma göstermiş olduğu hassasiyet ile çok kıymetli olan bir çocuğun daha hayatına önemli dokunuşlar yapıldığı unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

1. Sanay, B. (2018), *Kardeşini Doğurmak*, İstanbul: Doğan Kitap
2. Sosyal İnceleme Raporu (2014), *Vakaya Özgü Sosyal İnceleme Raporu*, Tekirdağ Aile ve Sosyal Politikalar Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğü

3. Danışmanlık Hizmet Raporu (2014), *Vakaya Özgü Danışmanlık Raporu*, Tekirdağ Aile ve Sosyal Politikalar Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğü
4. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü, resmi web sitesi, <http://www.cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17>
5. Mor Çatı Kadın Sığınma Vakfı Resmi Sitesi, <https://www.morcati.org.tr/tr/8-mor-cati-kadin-siginagi-vakfi/7-cocuklara-yonelik-cinsel-istismar>

24 Ekim 2018

Oturum XVI**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Aytekin**

Saat

10:45-12:15

Yer**503 Nolu Sınıf** (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**ÇOCUĞA YÖNELİK CİNSEL İSTİSMARIN TESPİT VE BİLDİRİMİ KONUSUNDA****SAĞLIK KURULUŞLARINDA YAŞANAN SORUNLAR**

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ, Dr. Aslıhan B. ÖZTÜRK,

Arş. Gör. Hande ALBAYRAK, Arş. Gör. Harun ASLAN

Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Türkiye’de son yıllarda daha çok gündeme gelen cinsel istismarın, çocuğun tüm yaşamını derinden etkileyerek her tür gelişimsel riski artırması ve çocuğu diğer istismar türlerine açık hale getirmesi, konuya hassasiyetle yaklaşılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOHUM) tarafından Ankara ilindeki çocuk cinsel istismarına yönelik uygulamaları değerlendirmek üzere yapılan nitel araştırma sonuçlarının bir bölümü sunulmaktadır. Araştırma kapsamında Eylül-Kasım 2017 tarihleri arasında toplam dört odak grup toplantısı gerçekleştirilerek, çocuk istismarı alanında çalışan çeşitli meslek elemanlarından toplam 47 kişiyle görüşülmüştür. İstismarın tespit ve bildirim sürecinde sağlık sisteminde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan ilk odak grup görüşmesinde 10 meslek elemanı ile görüşülmüştür. Ağırlıklı olarak hastanelerde çalışan sosyal hizmet uzmanı ve psikolog gibi meslek elemanlarının ortaya koyduğu sorunlara yer verilmiştir. Ses kayıtları, yazılı kayda dönüştürüldükten sonra açık kodlama ile temalar belirlenmiştir. Çocuğa yönelik cinsel istismarın tespiti ve bildirimi konusunda sağlık sisteminde yaşanan başlıca sorunlar, doktorların istismarın bildiriminden kaçınması, doktorların uygunsuz işlem yapması, doktorların sosyal hizmet biriminden habersiz olması ve sağlık sistemindeki personelin güvenlik gereksinimlerinin karşılanamaması olarak belirlenmiştir. Tespit ve bildirim sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesi, çocuk istismarına karşı alınan önlemlerin hayata geçirilmesinde ilk adımdır. Sağlık personelinin, yasal ve etik sorumluluklar kapsamında çocuğun maruz kaldığı istismarla ilgili uygun tıbbi süreç yürütme ve bildirimde bulunması beklentisine, güvenlik kaygısı başta olmak üzere çeşitli gerekçelerle karşılık verilmemesi, çocuğun korunmasını oldukça zorlaştırmaktadır. Belirlenen bu sorunlar doğrultusunda sağlık sistemindeki tespit ve bildirim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuğa yönelik cinsel istismar, sağlık kuruluşları, çocuk cinsel istismarının tespit ve bildirimi.

GİRİŞ

Çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen ve bir hak ihlali olan her tür ihmal ve istismar, çocukların sağlık, eğitim ve korunma haklarının gerçekleştirilmesinde önemli sorunlara yol açmaktadır. Türkiye'de son yıllarda daha çok gündeme gelen cinsel istismarın, çocuğun tüm yaşamını derinden etkileyerek her tür gelişimsel riski artırması ve çocuğu fiziksel, duygusal ve ekonomik istismar türlerine açık hale getirmesi, konuya hassasiyetle yaklaşılmasını gerektirmektedir. Adalet Bakanlığı'nın adli vaka kaydı verilerine göre Türkiye'de 2014 yılında 18.104 çocuk, 2015 yılında 16.957 çocuk ve 2016 yılında 15.051 çocuk cinsel istismara maruz kalmıştır (Adalet Bakanlığı, 2017). Bu veriler, sadece adli birimlere bildirim yapılmış olan olgulardır. Tespit ve bildirim sürecinde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, adli birimlere bildirim yapılmayan olguların sayısının çok daha fazla olduğu sonucuna varılmaktadır.

Çocuğa yönelik cinsel istismarın tespiti ve bildirim süreci, çocuk veya ailesinin şikayeti ile olabildiği gibi, çocuğun günlük hayatında karşılaşabildiği öğretmen, hemşire, doktor gibi profesyonellerin istismar kuşkuğunu değerlendirmeleri ve bildirimleri ile de olmaktadır. Cinsel istismara maruz kalan çocuk çoğunlukla, istismar sonucu ortaya çıkan çeşitli fiziksel ve ruhsal sorunlar dolayısıyla ailesi ya da bir meslek elemanı eşliğinde sağlık kuruluşlarına başvurulabilmektedir. Türkiye'de cinsel istismar nedeniyle kurum bakımında bulunan 54 kız çocuğuyla yapılan araştırmanın sonuçları, olguların %14,8'inin sağlık kuruluşları tarafından yapılan bildirimle resmi makamlara ulaştırıldığını göstermiştir (Mavili ve Bilgin, 2017).

Sağlık kuruluşlarında çocuklarla çalışan profesyoneller ise başvuruyu değerlendirirken, cinsel istismarın tespiti ve bildirim konusunda çok önemli bir noktada bulunmaktadır. Dolayısıyla Blakeley ve Ribeiro ve diğerlerinin (1997) de vurguladığı üzere profesyoneller çocuğa yönelik cinsel istismar sorunun tüm yönleri hakkında bilgi sahibi olmalı, çocuklara karşı olumlu tutumlara sahip olmalı ve bir çocuğun cinsel olarak istismar edildiğinden şüphe ettiğinde ya da istismarın kesinliğini tanımladığında doğru hareket edebilmelidir.

Cinsel istismarın yaşandığı doğrudan bildirilmediği takdirde, muayene sırasında profesyonellerin çocukla iletişimi etkin ve duyarlı bir biçimde kurmaya dikkat etmeleri ve cinsel istismarın yaşandığına dair gösterilen ipuçlarını iyi bir şekilde değerlendirmeleri gerekmektedir. Ancak profesyoneller, bazen cinsel istismarı fark etme konusunda duyarlılığa sahip olamamakta, çocuğun yaşadığı istismar açık bir şekilde ortada olduğunda dahi istismarı görmezden gelebilmektedir. Profesyonellerin bu tutumları, adli sürece dahil olmaktan kaçınmaları veya kendilerini güvende hissetmemeleri gibi nedenlerle olurken, çocuğun korunması ciddi risklerle karşılaşabilmektedir. Bu noktada sağlık profesyonellerinin, kuşkulandıkları vakalarda desteklenmesi, çocuğun değerlendirilmesi ve istismarın bildirimini yapılması konusunda hastanelerde sosyal servisler ve bazı hastanelerde oluşturulmuş farklı disiplinleri içeren değerlendirme ekipleri bulunmaktadır. Bu birimlerinin etkinliği, doktorların bilgi ve deneyim sahibi olması, işbirliğine ve ekip çalışmasına açık olması ile birlikte çocuğun yüksek yararı ilkesini gözetebilmesine bağlı olarak değişebilmektedir.

YÖNTEM

Alanda çalışan profesyonellerin, çocuklara yönelik cinsel istismarın tespiti ve bildirim süreçlerinde sağlık kuruluşlarında gözlemledikleri sorunlar ve deneyimlerini öğrenmek ve ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma deseni, fenomenolojik yaklaşım benimsenerek kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre fenomenolojik çalışma, kişilerin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır. Neyin nasıl deneyimlendiğini bütünleştiren, bireylerin deneyimlerinin özünün tartışıldığı betimleyici bir çalışma olarak fenomenolojik yaklaşım, bu çalışmanın amacına en uygun metodolojik yaklaşım olarak kullanılmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOHUM) tarafından Ankara ilindeki çocuk cinsel istismarına yönelik uygulamaları değerlendirmek üzere yapılan nitel araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılan ve çocuğa yönelik istismar alanında çalışan çeşitli kuruluşlardan toplam 47 meslek elemanı ile dört farklı odak grup toplantısı gerçekleştirilmiştir. İstismarın tespit ve bildirim sürecinde sağlık sisteminde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan ilk odak grup görüşmesinde 10 meslek elemanı ile görüşülmüştür. Eylül-Kasım 2017 tarihleri arasında yapılan odak grup görüşmelerine katılım konusunda, çocuk koruma alanında farklı kurum ve kuruluşlarda çalışan profesyonellere telefonla ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden profesyonellerle görüşülmüştür.

Bu çalışmada, araştırmanın, cinsel istismarın tespit ve bildirim sürecinde sağlık sisteminde yaşanan sorunları ile ilgili bir bölümüne yer verilmiştir. Ağırlıklı olarak hastanelerde çalışan sosyal hizmet uzmanı ve psikolog gibi meslek elemanlarının ortaya koyduğu sorunlar tartışılmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sesli kayıtların yazıya geçirilmesi, görüşmeler sırasında gözlemci olarak bulunan iki sosyal hizmet uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazılı dökümler, araştırmacılar tarafından okunmuş, sorunu ortaya koyan tema ve alt temalar açık kodlama işleminin ardından belirlenmiştir. Alanyazın taraması yapılarak, ilgili araştırma ve raporlara ulaşılmış; bulgular, bu bilgiler ışığında yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çocuğa yönelik cinsel istismarın tespiti ve bildirimi konusunda sağlık sisteminde yaşanan başlıca sorunlar, doktorların istismarın bildiriminden kaçınması, doktorların uygunsuz işlem yapması, doktorların sosyal hizmet biriminden habersiz olması ve sağlık sistemindeki personelin güvenlik gereksinimlerinin karşılanamaması olarak belirlenmiştir.

Doktorların İstismarın Bildiriminden Kaçınması

Çocukluk döneminde maruz kalınan cinsel istismar, fiziksel ve psiko-sosyal boyutlarıyla çocuğun yaşamını derinden etkileyen bir sağlık sorunudur. Doktorlar ve diğer sağlık çalışanları, mesleklerinin getirdiği yasal (TCK, 280. madde) ve etik sorumluluklar çerçevesinde, çocuğun maruz kaldığı istismarla ilgili uygun tıbbi müdahalelerin yanı sıra bildirim yükümlülüğü kapsamında adli süreci başlatacak işlemlerden de sorumludur. Bu süreçte, istismar şüphesinin çocuğun örselenmesini engelleyecek şekilde değerlendirilmesi önem taşır.

Sağlık kuruluşlarına çocuk istismarı ile ilgili birçok olgu geldiği halde, bütün sağlık görevlilerinin buna özenli ve yeterli tepki verdiği söylenemez. Bunun başlıca sebepleri; klinisyenlerin sorunların boyutlarını anlayamaması, cinsel istismar tanısı koymak için yeterli bilgi sahibi olmamaları, olguların tanısını koymak ve rapor hazırlamak için isteksizlik, yetersiz miktarda medikal kayıt ve prosedürün bulunması (Aksoy ve diğ., 1999) olarak sıralanmaktadır. Hastanelerde acil servisler genellikle istismar durumu sonrası zarar görmüş çocukların temas ettiği ilk yer olabilir. Acil servislerde gizlilik ve mahremiyet bilgisi eksikliği, genç doktorların deneyim eksikliği ve zaman baskısı, istismar olgularının tespit edilmesindeki zorluklara neden olmaktadır (Sanders ve Cobley, 2005).

İhmal ve istismarın tespit edilememesi ya da tespiti durumunda bildirim yapılmaması, çocuğu yeni istismarlar karşısında korunmasız bırakır. Bazı çocukların ikinci kez bir sağlık kuruluşuna gelme şansı olmayabilir (Sağlam, 2017). İlk başvuruda saptanamayan istismar olgularının %30 ile %50 arasındaki bölümü, yeniden istismar mağduru olmaktadır (Ayvaz ve Aksoy, 2004). Araştırmalarda, çocuk istismarı ile karşılaşan bazı doktorların, bildirim yapmaktan kaçındıklarını ortaya çıkarmıştır (Kara vd., 2004; Sağlam, 2017). Bildirim yapmama nedenlerinin başında ise adli süreçten kaçınmaları, failden çekinmeleri ve keyfi davranmaları gelmektedir.

Hekimlerde şöyle bir şey var, sürekli dava riski dışında; bir de ailelerle uğraşmaktan kaçındıkları için vakayı yani ihmal istismar gibi kendisi değerlendirmek yerine üstünden atmaya ve aileyi kendinden uzaklaştırmaya çalışıyorlar (Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi-1).

Bazen keyfi olabiliyor, keyfiden kastım şu: Hafta sonları ya da işte mesai saatleri dışında, bizim hekimlerimizin de biraz pimpirikli olması ya da kendini sağlama alma adına doğrudan nöbetçi savcılığa bildirimde bulunuyor. Kimi zaman savcı, çok olumsuz bir görüş de bildirebiliyor. O anda ruh haline bağlı ya da kişiye bağlı ciddi istismar olduğu düşünülüyor söyleniyor ama savcı işlem yapmıyor, "Aileyeye verebilirsiniz." diyor. Sizin hastane olarak o çocuğu tutma şansımız yok ya da onunla ilgili bir karar alma şansınız yok (Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi-1).

Hacettepe'nin bu anlamda ciddi bir birikimi var, hekimlerin hepsi iyi biliyorlar ama bildirimde ve daha sonrasında çocukla ilgili sorun yaşama ihtimali olduğunda, kimi hekimler "Görmezden gelmeyelim de, ama bu sorunu ben bildirirsem, bu sefer de bu çocuk elimde kalacak." diyor (Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi-2).

Çocuk istismarı şüphesi olan olgularında yetersiz raporlama kültürünün olduğu alanyazında belirlenen sorunlardandır. Bu durum, büyük oranda, sağlık personelinin önemli bir kısmının, potansiyel göstergeleri belirlemede resmi bir eğitim almadığı gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Russell ve diğ., 2004). Yapılan araştırmada da fiziksel ve psikolojik/psikiyatrik bulguların, adli raporla belgelenmesi konusunda aksaklıklar yaşandığı görülmektedir.

Adli raporu tutmayı öğretemiyorum, yani her şeyde tutmak zorunda ve basit bir şey. Bu eğitimi almışlardır ama "Çocuğa fiziksel istismar var diyor, morluklar var ve adli rapor tuttu mu?" diyorum, "O ne?" diyor bana, ben zorla tutuyorum adli raporu (Dr. Sami Ulus Eğitim ve Araştırma Hastanesi-1).

Doktorların Uygunsuz İşlem Yapması

Bazı durumlarda doktorların aşırı kaygılı davranarak, hafif düzeyde şüphe uyandıran olgularda istismar tespit edilmemesine karşın adli işlem başlatmaya yöneldikleri aktarılmıştır. Deneyim eksikliğine işaret eden bu durumun, gerçek istismar olgularıyla ilgilenmeyi zorlaştırdığı düşünülmektedir.

İkna edemiyoruz doktorları, geçenlerde 16 yaşında bir kız çocuğu, cinsel organına bir cisim kaçırmış mesela. Doktor beni arıyor, "Ne yapacağız?" diye soruyor. Diyorum ki, "16 yaşında bir şey yok ve aile de şikayetçi değil, bir ihmal istismar yok, bir şey yok yani yapacak, sen onu çıkar." diyorum. "Ben onu çıkaramam." diyor. "Niye çıkaramıyorsun?" diyorum. "Bana dava açarlar, onu yaparlar, bunu yaparlar, illa savcılığa bildirelim." İkna edemiyorsun mesela, mecburen polisi, savcıcı arıyorum, "Bunlarla ilgilimiz yok." diyor (Dr. Sami Ulus Eğitim ve Araştırma Hastanesi-1).

Bir de şöyle bir şey var, hekime bağlı olarak vakayı görmezden gelme ya da abartıp "Buna müdahale etmemiz gerekiyor." diye biraz daha fazla şey yapma söz konusu olabiliyor (Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi-2).

Robohm ve Buttenheim'in (1996) da belirttiği üzere sağlık kuruluşlarındaki süreçlerde özellikle genital ve anal muayene nedeniyle travmanın canlanması, cinsel istismarın tespitinde yapılan muayeneler için önemli zorluklardır. TCK 76. maddede, cinsel suçun tespiti amacıyla mağdurun iç beden muayenesinin, mahkeme kararı ile yapılabileceği öngörülmektedir. TCK 102 ve 103. maddelerde geçtiği üzere suç soruşturması ya da kovuşturması olmadan genital muayene yapmak yasaktır. Ailenin talebiyle bekaret tespiti amacıyla genital muayene, Anayasa ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarında belirtilen özel yaşamın gizliliği, onur kırıcı muamele, kişi dokunulmazlığı, kişinin maddi ve manevi varlığı ilkelerine aykırılık yaratmaktadır. Bazı doktorların, bu konuda yanlış bilgiye sahip olduğu bildirilmiştir.

Ailesi çocuğa bekâret testi yaptırmak istiyor, yasak. Bu devirde bunu bilmeyen kaldı mı bilmiyorum ama doktor bana göndermiş konsültasyon olarak. Bu süreçte doktorların eğitilmesi şart (Dr. Sami Ulus Eğitim ve Araştırma Hastanesi-2).

Doktorların Sosyal Hizmet Biriminden Habersiz Olması

Bazı doktorların, çocuğa yönelik cinsel istismar durumuyla karşılaştıklarında, sürecin bütüncül bir bakış açısıyla sürecin nasıl yürütüleceğini bilmedikleri, hastane içerisindeki sosyal hizmet birimleriyle ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, uygun işbirliği ve eşgüdümü geliştiremedikleri görülmektedir.

Hekimler de bilmiyor, hastanelerde sosyal hizmet biriminin ne iş yaptığını, cinsel istismar ve ihmal olguları ile nasıl çalıştığını. Bunun bir şekilde açıklanması gerekiyor (Gazi Üniversitesi Çocuk Koruma ve Uygulama Araştırma Merkezi).

Hastanedeki sosyal servislerden haberdar olan ve çocuğa yönelik istismar durumunun tespiti ve bildirim sürecinde sosyal servisle birlikte çalışan birçok doktor bulunmaktadır. Ancak doktorların görev yerlerinin değişmesi durumunda, yeni gelen doktorla bu işbirliği sürecinin yeniden kurulması konusu gündeme gelmektedir.

Eğitim hastanelerinde, ekip de çok hızlı değişiyor (Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi-2).

Hem 183'te çalışacak biri olabilir hem de hastanede çalışacak biri olabilir. Biraz önce söylediği gibi bununla ilgili çalışan bir birim olması gerekiyor. Şu anlamda; hekimler, eğitim araştırmada ve üniversite hastanelerinde sürekli değişiyor. Bizim Hacettepe'de genelde Hacettepeliler devam ettiği için o anlamda biraz daha iyi durumdayız (Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi-1).

Sağlık Sistemindeki Personelin Güvenlik Gereksinimi

Sağlık merkezinde çalışan doktor, hemşire, sosyal servis ve diğer meslek elemanlarının oluşturduğu ekibin, çocuğa yönelik cinsel istismar bulguları hakkında yetkin olması, olgunun iyi bir şekilde değerlendirilmesi ve bildirim süreci hızlanması açısından önemlidir. Bildirim sürecinde, sağlık çalışanlarının hedef haline gelmesi ve risk almalarını önlemek için hazırlanan raporlarda birçok kişinin imzasıyla sorumluluğun paylaşıldığı aktarılmıştır.

Özellikle bildirim konusunda eğer bir mekanizma oluşturmuşsanız ve bunun nasıl işleyeceği yönünde personelinizi bilgilendirmişseniz, çok sorun yaşamazsınız. Ama bilgilendirirseniz, yani bir çocuğun darp izi olduğunda, şüpheli bir yaralanması olduğunda ya da çocuğun yanındakiler şüpheli davranıyorsa... Bizim de rehber öğretmenler gibi hedef haline gelmek ve risk almak gibi bir durumumuz var. Biz bunu nasıl aşıyoruz? Bildirim yaptığımız süreçleri tek kişi imzalamak yerine, en azından üç kişi dört kişi imzalayarak gönderiyoruz. İşte sosyal hizmet uzmanı oluyor, hemşiresi oluyor, psikoloğu oluyor, klinik şefi oluyor, hastane başhekimisi oluyor ya da müdürü oluyor. Birkaç kişinin buna katılımını sağlayarak, o sorumluluğu paylaştığınızda bu riski daha da azaltmış oluyorsunuz. Sıkıştırılabilir, tehdit edilebilir, korkabilir, kararından vazgeçebilir. O yüzden de bunu başından sonuna kadar koordine etmek gerekiyor (Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği).

Tartışma

Cinsel istismar olgularının önemli bir kısmının, fiziksel ve psikolojik sağlığa etkileri nedeniyle dolaylı yollardan sağlık kuruluşlarına başvurma nedeniyle tespit edilmesi, sağlık kuruluşlarındaki çalışmaların önemini artırmaktadır. Duruma özel yaklaşım sergilemeyen ve müdahale konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan sağlık personeliyle karşılaşma sonucu, çocuğun ya da yakınının bildirimden kaçınması, yanlış ifade vermesi ve tedaviyi uygulamamasına rastlanılmaktadır (Havig, 2008). Bu araştırmada da konuyla ilgili yeterli hassasiyeti olmayan bazı doktorların, uygun müdahaleyi gerçekleştirmek konusunda yetkin davranamadıkları ve adli süreçlerden çekindikleri ortaya çıkmıştır.

Yetişkinlerin tepkilerinden korkma, kendilerine inanılmayacağını ya da önemsenmeyeceklerini düşünme, tehdit altında olma, damgalanma, erkek çocuk mağdurlar özelinde eşcinselliğe yönelik önyargılara ve şiddete maruz kalma, dışlanma ve kurum bakımına alınmaktan korkma, suçluluk duyma, istismarcının olumlu vaatlerinden etkilenme (Mavili ve Bilgin, 2018; Teram ve diğ., 2006) gibi nedenlerden dolayı cinsel istismarın çocuk ya da yakınları tarafından gizli tutulmaya çalışılması, önemli engellerdir. Çelişik ifadeler verme, ifadeyi yanlış biçimde değiştirme, yaşanan travmadan dolayı zihin karışıklığı yaşama da etkili değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle sağlık hizmetleriyle birlikte istismar durumuna yönelik göstergelerin farkına varmak ve çocuklarla doğru ve etkili iletişim kurmak önem taşır.

İstismar olaylarını bildirmek için açık rehber ve protokollerin olmaması da olguların bildirilmesini engellemektedir. Pek çok olgunun sağlık çalışanları tarafından, eğitim, politika ve prosedürlerin eksik şekilde bilinmesi nedeniyle tespit edilemediği gösterilmiştir (Russell ve diğ., 2004). Özellikle, acil servis klinisyenleri, yüksek riskli olgularla ilgili olgu tartışmalarına girmemektedir ve çocuklarda istismarın klinik ve sosyal risk etkenleri hakkında sürekli bir bilgi eksikliği olduğu ifade edilmektedir (Sanders ve Copley, 2005). Türkiye özelinde ise sağlık kuruluşlarında hamilelik ve doğum durumlarında bildirimden kaçınmanın, özellikle çocuk evliliklerinin kültürel bir olgu olarak değerlendirildiği durumlarda yoğunlaştığı, özel hastanelerde kar odaklı yaklaşımdan dolayı bildirimden kaçınmanın yaygın olduğu bilinmektedir (Arslan, 2018).

Sağlık personelinin güvenlik gereksiniminin yeterince karşılanmaması ve bildirimde bulunan personelin yönetim tarafından uygun şekilde desteklenmemesinin yol açtığı sorunlar, hem personelin hem çocukların korunmasında önemli riskler taşımaktadır. Sağlık kuruluşlarının yönetiminin, istismarın bildirim sürecini etkin ve güvenli hale getirme sorumluluğu, ciddi bir konudur.

Sonuç ve Öneriler

Kız ve oğlan çocukların maruz kaldığı cinsel istismar, sağlık kuruluşlarının psikiyatri de dahil olmak üzere farklı birimlerinde muayeneleri sonucunda tespit edilebilmektedir. Ağırlıklı olarak sağlık kuruluşlarında tespit edilen hamilelik, kürtaj ve doğum gibi kritik bir durum söz konusu olduğunda kız çocukların fuhuşa sürüklenme, öldürülme ya da farklı fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları yaşama dahil olmak üzere taşıdıkları risklerin ciddiyeti, sağlık kuruluşlarının önemini ortaya koymaktadır.

Çocukluğunda cinsel istismara maruz kalmış yetişkin kadınlarla yapılan bir araştırmanın sonuçları, sağlık personelinin ve sağlık kuruluşların genel ortamının güvende hissettirmesi, muayene odalarında mahremiyetin sağlanması, gizliliğin korunması, yargılama ve acıma içeren tutum sergilenmemesi, empati, süreçle ilgili bilgilendirme ve güçlenme gereksinimine işaret etmektedir (McGregor vd., 2010).

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, cinsel istismar şüphesi bulunan çocukların değerlendirilmesi ve tespit sürecinin ardından, sağlık kuruluşları içindeki sosyal hizmet birimine başvuru ve savcılığa bildirim konusunda önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Belirlenen sorunların çözümü için geliştirilen öneriler şunlardır:

- Çocukların ikincil travma yaşamasını önleyecek koşullarda değerlendirilmesi için olguların çocuk odaklı bir yaklaşımla ele alınması ve çocuğun yüksek yararı ilkesi ışığında çözülmesi.
- İl Sağlık Müdürlükleri ve başhekimliklerin, bildirim sürecinde sağlık personelinin destekleyici tutum sergilemeleri.
- Kolluk kuvvetleri ve adli birimlerle etkili bir işbirliği kurulması.
- Tespit ve bildirim mekanizmasının iyi bir biçimde işlemesi için hastanelerde çok disiplinli incelemeyi yapacak, içinde çocuk psikiyatristi, psikolog, adli tıp uzmanı ve sosyal hizmet uzmanının yer aldığı, kalıcı özel ekipler oluşturulması.
- Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) ve üniversite hastanelerine bağlı Çocuk Koruma Merkezlerinin ülke çapında yaygınlaştırılması.

- Sağlık kuruluşları içinde çocukların doğrudan başvurabilecekleri birimler ve hakları konusunda resimli afişler ile bilgilendirilmeleri.
- Sağlık hizmetlerinde çocukların katılım hakkının en iyi şekilde sağlanabilmesi için hastanelerin çocuk dostu hale getirilmesi.
- Risk düzeyi yüksek bölgelerde, 0-6 arası çocukları kapsayacak şekilde, ilgili sağlık birimleri tarafından alan taramasının yapılması.
- Birinci basamak sağlık birimlerinde risk taraması yapılması.
- Aile hekimlerinin 18 aydan sonra bebekleri izleme yükümlülüğünün, performans sistemine dahil edilmesi.
- Çocukla iletişim konusunda tüm personelin uygun görüşme tekniklerini hassasiyetle kullanabilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi.
- Tespit sürecinde farklı görüşme ve ölçme araçlarının (oyun, psikodrama, resim) kullanılmasının desteklenmesi.
- İstismarı değerlendirmeye ve süreci doğru işletmeye yönelik bir kontrol listesinin ve rehberin hazırlanması.

KAYNAKLAR

1. Adalet Bakanlığı. (2017). *Adli İstatistikler 2017*. <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr/istatistik2017/istatistik2017.pdf>
2. Aksoy, E., İnanıcı, M. A. , Polat, O., Sözen, M. Ş. ve Yavuz, F. (1999). *Çocuk "İstismarı ve İhmali", Birinci Basamak İçin Adli Tıp El Kitabı*. Ankara: Türk Tabipler Birliği Yayını.
3. Arslan, Y. (2018). Çocuk gelin evliliklerinde suçu gizleme yöntemleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi (International Anatolian Social Sciences Journal)*, 2(2), 4-17.
4. Ayvaz, M. ve Aksoy, M. C. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Ortopedik yönleri. *Acta Medica*, 35(1), 27-33.
5. Blakeley, J. ve Ribeiro, V. (1997). Community health and pediatric nurses' knowledge, attitudes, and behaviors regarding child sexual abuse. *Public Health Nursing*, 14(6), 339-345.
6. Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE
7. Havig, K. (2008). The health care experiences of adult survivors of child sexual abuse: A systematic review of evidence on sensitive practice. *Trauma, Violence, & Abuse*, 9(1), 19-33.
8. Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk İstismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-151.
9. Mavili, A. ve Bilgin, Ö. (2017). Kurum bakımındaki cinsel istismar mağduru çocuklara ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 104-128.

10. McGregor, K. , Glover, M. , Gautam, J. ve Juelich, S. (2010). Working sensitively with child sexual abuse survivors: What female child sexual abuse survivors want from health professionals. *Women & Health, 50*(8), 737-755.
11. Robohm, J. S. ve Buttenheim, M. (1997). The gynecological care experience of adult survivors of childhood sexual abuse: a preliminary investigation. *Women & Health, 24*(3), 59-75.
12. Russell, M. , Lazenbatt, A., Freeman, R. ve Marcenes, W. (2004). Child physical abuse: health professionals' perceptions, diagnosis and responses. *British journal of community nursing, 9*(8), 332-339.
13. Sağlam, Ö. (2017). Cinsel istismar mağduru çocuğa meslek elemanı yaklaşımı: Süleymaniye Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi örneği. *Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
14. Sanders, T. ve Copley, C. (2005). Identifying non-accidental injury in children presenting to A&E departments: an overview of the literature. *Accident and emergency nursing, 13*(2), 130-136.
15. Teram, E., Stalker, C., Hovey, A., Schachter, C. ve Lasiuk, G. (2006). Towards malecentric communication: Sensitizing health professionals to the realities of male childhood sexual abuse survivors. *Issues in mental health nursing, 27*(5), 499-517.

24 Ekim 2018

Oturum XVII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Saat	Yer
13:30-15:00	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ⁴

Şükran ŞİMŞEK¹ Figen GÜRSOY²

1Akdeniz Üniversitesi Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Mah. Spor Cad. No: 14
Kumluca/ ANTALYA

2Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Aktaş Mahallesi Plevne Caddesi No:5 06080 Altındağ/
ANKARA

GİRİŞ

İşitme testi sonucunda alınan değerlerin, normal olarak kabul edilen işitme değerinden farklı olması ya da ses duyma yeteneğinin bozulması işitme kaybı olarak tanımlanmaktadır. Orta kulak, iç kulak veya işitsel yollarda ortaya çıkan patolojiler nedeniyle işitsel algıda azalma veya farklılaşma ile birlikte gelişim, uyum ve iletişim becerilerinin kazanılmasında da sorunlar söz konusu olmaktadır (Alshuaib, Al-Kandari ve Hasan, 2015; Kemaloğlu, 2017; Yiğit ve Batıoğlu Karaaltın, 2012).

Çocuğun ilk deneyimlerini edindiği, kişiliğinin temellerinin atıldığı aile, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olduğunda bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Şok, reddetme, üzüntü, depresyon, kızgınlık, suçluluk, uzlaşma, uyum ve kabullenme gibi değişik duygular yaşayan ailelerin yapısının değişmesine neden olan engellilik, ailenin işleyişini de bozabilmektedir. Ayrıca işitme kayıplı bir çocuğa sahip olan ailelerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere kıyasla stres, depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, süregelen bir yas ve öfke belirtileri gösterdikleri, daha düşük bir yaşam kalitesi ve benlik algısına sahip oldukları gibi gelecek beklentilerinin de olumsuz olduğu vurgulanmaktadır. Böyle durumlarda aileler, engellilik durumu karşısında nasıl bir yol izlemeleri gerektiği ya da kimden, nereden, nasıl bir eğitim almaları gerektiği gibi konuların yanı sıra hem çocuklarına hem de kendilerine nasıl bir destek hizmet sunulacağı hakkında rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Aral, Bütün Ayhan ve Aydoğan, 2006; Aral ve Gürsoy, 2007; Dessai ve Kramadhari, 2017; Ebrahimi, Mohammadi, Shamshiri, Vehviläinen-Julkunen ve Mohammadi, 2016; Juhászová, 2015; Kim, Greenberg, Seltzer ve Kraus, 2003; Manhas ve Gupta, 2016; Quittner ve diğerleri, 2010; Reichman, Corman ve Noonan, 2008; Şanlı ve Balcı Çelik, 2015).

⁴ “Anne Eğitim Programının İşitme Engelli Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Ailenin sorumlulukları, rolleri ve işlevlerine ilişkin var olan durum ile olması gereken durum arasındaki fark aile gereksinimi olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bir çocuğun aileye katılımı ailenin gereksinimlerini de farklılaştırmaktadır. Ailenin gereksinimlerinin karşılanması yoluyla çocuğun gereksinimleri de karşılanmış olacaktır (Cavkaytar, 2010; Cavkaytar ve Özen, 2010). Ailenin gereksinimlerinin bilinmesi aileye sağlanacak hizmetlerin türü ve niteliği açısından önemli olduğu gibi uygun destek programlarının ve aile eğitim programlarının hazırlanması açısından da önem taşımaktadır. Öyle ki ailenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanacak olan eğitim programları ve destek hizmetleri ailenin işlevlerinin sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Aksi halde yeterince bilgiye sahip olmayan aileler, farklı arayışlar içine girecek, böyle bir durum ise çocuğun tedavi ve eğitiminin gecikmesine yol açacaktır (Bailey ve Simeonsson, 1988; Cavkaytar, Ardıç ve Aksoy, 2014; Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015; Özen, 2012; Sucuoğlu, 1995).

Çocuğun yetersizliğine uyum sağlamaya çalışan aileler hem kendileri hem de çocukları için doğru planlamalar yapma açısından zorlandıklarından duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadır. Yasa ve yönetmelikler yoluyla ailelerin yükünü azaltmak amaçlansa da ailelerin bakım ihtiyaçları da bulunmaktadır. Ayrıca eğitim, sağlık, fiziki düzenlemeler, özel araç gereç temini, uzman desteği gibi konularda maddi desteğe ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Devlet, işitme cihazının ücretini ve koklear implant ameliyatının giderini karşılıyor olsa da cihazların bakımı, onarımı, yedek parçası ve pilleri de işitme kayıplı çocuğu olan aileler için maddi bir gider oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra aile içindeki sorunların çözümü, anne babalık rolleri ya da çocukları için serbest zaman etkinliklerini planlamak gibi konularda da desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca hem özel gereksinimli bireylerin hem de ailelerinin bağımsız bir yaşama katılmaya ve toplum tarafından kabul görmeye de ihtiyaçları vardır (Aral, Gürsoy ve Şimşek, 2017; Cavkaytar, 2013; Doğan ve Acar, 2017; Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham ve Coyle, 2008; Özen, 2012).

Bütün bu ihtiyaçlarla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda, en çok bilgiye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Aileler çocuğun engeli, gelişimi, davranışlarını nasıl kontrol edebilecekleri, bazı becerileri nasıl öğretilmesi gerektiği, nasıl iletişim kurmaları gerektiği ya da nasıl oyun oynamaları gerektiği gibi spesifik bilgilerin yanı sıra özel gereksinimlerinin neler olduğu ve bu gereksinimlerini nasıl karşılayabilecekleri konularında da bilgiye ihtiyaç duymaktadır (Akçamete ve Kargın, 1996; Bailey ve Simeonsson, 1988; Cavkaytar, 2010; Cavkaytar ve Özen, 2010; Sucuoğlu, 1995).

Elbette ailenin bütün bireyleri özel gereksinimli kişiden etkilenmektedir. Bu durumda da her aile bireyinin ihtiyacı farklılık göstermektedir. Yoğun stres yaşayan annelerin ise kabul sürecine kadar desteğe, başarısız bir anne olmadığını bilmeye, anne bebek bağına kurmaya, bilgi ve bakım gereksinimine daha öncelikli ihtiyacı vardır. Ayrıca yaşadıkları stresten dolayı terapistlerin, çevredeki bireylerin ve doktorlarında desteğine ihtiyaçları vardır (Cavkaytar ve Özen, 2010; Ha, Greenberg ve Seltzer, 2011; Lauth ve Heubeck, 2010; Özen, 2012; Sığırtmaç, 2011).

İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin ihtiyaçlarının belirlenerek bu doğrultuda desteklenmesi kendilerini güvenli hissetmeleri ve potansiyellerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu düşüncelerden

hareketle çalışmada, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçlarının ve bu eğitimlerde tercih ettikleri konuları saptamak amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmış olan araştırma, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin eğitim programlarına duydukları ihtiyaçları ve annelerin bu eğitimlerde tercih ettikleri konuları saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan "İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Formu", farklı üniversitelerde görev yapmakta olan çocuk gelişimi ve eğitimi ile özel eğitim alanlarında yedi uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanların değerlendirmeleri ve önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Form, 36-60 aylık işitme kayıplı çocuğu olan, Ankara il merkezinde ikamet eden, özel rehabilitasyon ve eğitim merkezlerine devam etmekte olan çocukların annelerine uygulanmıştır. Formun uygulanma aşamasında Ankara il merkezinde yaşayan 100 anneye ulaşmak hedeflenmiş, ancak annelerin araştırmaya gönüllü olarak katılmak istememeleri, zaman ayırmak istememeleri ya da formun tamamında yer alan soruları cevaplamak istememeleri gibi nedenler ile form 82 anneye uygulanabilmiştir. Formlar, annelerle bireysel olarak yapılan görüşmeler yoluyla doldurulmuştur.

Üç bölümden oluşan formun birinci bölümünde işitme kayıplı çocuğu olan annelere ve ailelerine ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümünde annelerin eğitim programlarına ilişkin görüşleri, üçüncü bölümünde ise anne eğitim programlarının içermesini istedikleri konular ile bu konulara ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bütüncül yaklaşımın benimsendiği açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca bu konular dışında belirtmek istedikleri konu bulunup bulunmadığına ilişkin bir bölüme de yer verilmiştir. Ancak araştırmaya dâhil edilen anneler belirlenen konuların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen veriler, analiz edilerek tablolar halinde sunulmuş ve ilgili literatür ile desteklenerek tartışılmıştır.

Formun ilk kısmı olan kişisel bilgiler bölümünde annelere ilişkin olarak yaş, öğrenim düzeyi, meslek ve çocuk sayısı bilgilerinin yanı sıra ailede yaşayan başka özel gereksinimli birey olup olmadığı ve özel gereksinimli çocuğa kimin baktığına ilişkin sorular bulunmaktadır. İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Formu'nun uygulandığı annelerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Formu'nun uygulandığı annelere ilişkin demografik özellikler

Demografik Özellikler	N	%
Yaş		
25 yaş ve altı	13	15.9
26-35 yaş	56	68.2
36 yaş ve üstü	13	15.9
Toplam	82	100
Öğrenim Düzeyi		
Okuryazar değil	2	2.4
Okuryazar	2	2.4
İlkokul mezunu	35	42.7
Orta dereceli okul mezunu	31	37.9
Üniversite mezunu	11	13.4
Lisansüstü eğitim alanlar	1	1.2
Toplam	82	100
Meslek		
Ev hanımı	74	90.2
Memur	4	5.0
İşçi	2	2.4
Serbest çalışan	2	2.4
Toplam	82	100
Çocuk Sayısı		
Bir çocuk	27	32.9
İki çocuk	41	50
Üç çocuk	11	13.4
Dört çocuk	3	3.7
Toplam	82	100
Ailedeki özel gereksinimli birey sayısı		
Bir kişi	69	84.2
İki kişi	12	14.6
Üç kişi	1	1.2
Toplam	82	100
Özel gereksinimli çocuğun bakımını sağlayan kişi		
Anne	71	86.6
Baba, babaanne vd.	11	13.4
Toplam	82	100

Tablo 1 incelendiğinde, annelerin çoğunluğunun (%68.2) 26-35 yaş aralığında olduğu; %42,7'sinin ilkokul mezunu, %37.9'unun ise orta dereceli okul mezunu olduğu ve büyük çoğunluğunun (%90.2) ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen annelerin %50'sinin iki çocuk sahibi olduğu; %84.2'sinin ailesinde işitme kayıplı çocukları dışında özel gereksinimli birey bulunmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra annelerin %86.6'sının işitme kayıplı çocuğa kendisinin baktığı, çocukların yalnızca %13.4'ünün ise bakımının baba veya babaanne tarafından sağlandığı da tespit edilmiştir.

İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Formu'nun ikinci bölümünde annelerin eğitim programına ilişkin görüşleri alınmış; bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları; bir eğitim söz konusu olduğunda katılma durumları ile ne tür etkinlikler, hizmetler ve materyaller kullanılmasını tercih ettiklerine ilişkin sorular yer almıştır. Tablo 2'de annelerin eğitim programına katılma ihtiyaçları ve katılma isteklerine ilişkin yüzdeler yer almaktadır.

Tablo 2. Annelerin eğitim programına olan ihtiyaçları ve katılma istekleri

Değişken	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Anne eğitim programına ihtiyaç duyma	73	89.0	9	11.0	82	100.0
Anne eğitim programına katılma isteği	72	87.8	10	12.2	82	100.0

Tablo 2'de annelerin eğitim programına ihtiyaçları ve katılma isteklerine ilişkin dağılımlar verilmiştir. Tablo incelendiğinde, annelerin çoğunun bir anne eğitim programına ihtiyaç duyduğu (%89.0) ve programlara katılmak istediği (%87.8) görülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitimi ve rehabilitasyonu uzun zaman aldığından aile merkezli eğitim önem kazanmaktadır. Ailelerin eğitimi yoluyla çocuğun gelişimi desteklendiğinden ve ailenin bilgilendirilmesinin kabul düzeyini arttıracığı düşüncelerinden hareketle işitme kayıplı çocuğu olan ailelere yönelik çeşitli eğitim programları düzenlenmiştir (Doğan, Tüfekçioğlu ve Er, 2013; Kargin 1990, 2001; Tavl ve Karasu, 2013; Turan, 2010; Ünlü, 1986).

Annelerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Annelerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri

Annelerin görüşleri	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Eğitim programında yer almasını istedikleri etkinlikler				
Konferanslar	33	41.4	49	58.6
Küçük grup toplantıları	61	74.4	21	25.6
Büyük grup toplantıları	30	36.6	52	63.4
Eğitim programında olması istenen materyal türü				
Yazılı materyaller	52	63.4	30	36.6
Basılı materyaller	59	72.0	23	28.0
Çocuğun eğitimi ile ilgili almak istedikleri hizmet türü				
Aileler ile toplantılar	43	52.4	39	47.6
Danışmanlık hizmetleri	57	69.5	25	30.5
Eğitim merkezleri	44	53.7	38	46.3

Tablo 3 incelendiğinde, annelerin %74.4'ünün küçük grup toplantıları içeren etkinlikleri tercih ettiği, eğitim programında hem basılı (%72.0) hem de yazılı (%63.4) materyallerin bulunmasını istedikleri ve %69.5'inin ise eğitim ile ilgili danışmanlık hizmetlerine ağırlık verilmesini istediği belirlenmiştir. İşitme kaybı süregelen bir yetersizlik olduğundan sürekli ve doğru bilgi ailelerin güçlenmesini sağlayacaktır (Doğan ve Acar, 2017; Özen, 2012).

Formun üçüncü bölümünde ise annelerin eğitim programının içermesini istedikleri konular ile bu konulara ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Verilen konulardan eğitim programında yer almasını istedikleri konuları seçmeleri istenmiş, ayrıca bu konular dışında istedikleri konular olup olmadığı sorulmuştur. Annelerin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Annelerin, eğitim programlarının içeriğine ilişkin bilgi düzeyleri

Maddeler		Hiç bilğim yok	Az bilğim var	Kisimen bilğim var	Çok bilğim var	Çok fazla bilğim var	Ortalama
İşitme kayıplı çocukların ailelerinin faydalanabilecekleri sivil toplum kuruluşları	N	46	19	12	4	1	
	%	56.1	23.2	14.6	4.9	1.2	1.72
Özel gereksinimli çocuk ve aile	N	32	26	17	6	1	
	%	39.0	31.7	20.7	7.3	1.2	2.00

İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin sahip oldukları haklar	N	32	26	18	4	2	
	%	39.0	31.7	22.0	4.9	2.4	2.00
Anne-baba tutumları	N	11	31	18	20	2	
	%	13.4	37.8	22.0	24.4	2.4	2.65
İşitme kayıplı çocukla iletişim	N	19	20	17	23	3	
	%	23.2	24.4	20.7	28.0	3.7	2.65
Kitap seçimi	N	20	17	20	21	4	
	%	24.4	20.7	24.4	25.6	4.9	2.66
Hikâye tamamlama	N	15	22	20	23	2	
	%	18.3	26.8	24.4	28.0	2.4	2.70
Çocuklarda disiplin sağlama	N	12	26	20	21	3	
	%	14.6	31.7	24.4	25.6	3.7	2.72
İşitme kayıplı çocuğun gelişimini etkileyen etmenler	N	13	23	23	19	4	
	%	15.9	28.0	28.0	23.2	4.9	2.73
İşitme kayıplı çocuklarda görülen davranış problemleri	N	13	22	24	20	3	
	%	15.9	26.8	29.3	24.4	3.7	2.73
İşitme kayıplı çocukların eğitimi	N	8	27	29	13	5	
	%	9.8	32.9	35.4	15.9	6.1	2.76
Kavram gelişimini destekleyici etkinlikler	N	13	23	20	23	3	
	%	15.9	28.0	24.4	28.0	3.7	2.76
Çocuk sağlığı	N	14	21	20	24	3	
	%	17.1	25.6	24.4	29.3	3.7	2.77
İşitme kaybının nedenleri	N	9	26	27	15	5	
	%	11.0	31.7	32.9	18.3	6.1	2.77
İşitme cihazları ve özellikleri	N	12	19	30	15	6	
	%	14.6	23.2	36.6	8.3	7.3	2.80
Kardeşler arası ilişkilerin önemi	N	15	18	22	21	6	
	%	18.3	22.0	26.8	25.6	7.3	2.82
Çocuklarda gelişimsel özellikler	N	8	19	34	17	4	
	%	9.8	23.2	41.5	20.7	4.9	2.88
Dikkat toplama	N	8	20	28	25	1	
	%	9.8	24.4	34.1	30.5	1.2	2.89
İşitsel ve görsel algı	N	9	19	24	29	1	
	%	11.0	23.2	29.3	35.4	1.2	2.93
Duyuların gelişimi	N	8	17	27	29	1	
	%	9.8	20.7	32.9	35.4	1.2	2.98
Oyun ve oyuncak oluşturma	N	6	22	27	21	6	
	%	7.3	26.8	32.9	25.6	7.3	2.99

Anne-baba-çocuk ilişkisinin önemi	N	6	19	24	28	5	
	%	7.3	23.2	29.3	34.1	6.1	3.09
Konuşma becerileri	N	5	13	29	33	2	
	%	6.1	15.9	35.4	40.2	2.4	3.17
Çocuklarda sağlıklı beslenme	N	5	20	20	29	8	
	%	6.1	24.4	24.4	35.4	9.8	3.18
Dinleme becerileri	N	3	20	22	32	5	
	%	3.7	24.4	26.8	39.0	6.1	3.20

Annelerin programda yer almasını istedikleri konularda “hiç bilgim yok”, “az bilgim var” ve “kısmen bilgim var” şeklinde cevap vermesi, annelerin o konuda eğitim ihtiyacı olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla derecelendirme ölçeğinde ortalama puanı düşük olan maddelerde tanımlanan konularda eğitim ihtiyacının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Tablo 4 incelendiğinde madde ortalamalarının “kısmen bilgim var” seçeneğine karşılık gelen 3.00 değerinin altında olduğu veya ortalaması 3.00’ün üzerinde olan maddelerin ise bu değerden fazla olmakla birlikte yaklaşık olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda annelerin tüm maddeler için bir eğitim ihtiyacı olduğu belirtilebilir.

“İşitme kayıplı çocukların ailelerinin faydalanabilecekleri sivil toplum kuruluşları (%56.1)”, “Özel gereksinimli çocuk ve aile (%39.0)” ve “İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin sahip oldukları haklar (%39.0)” maddelerine annelerin çoğunluğunun “hiç bilgim yok” seçeneği ile yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “Anne-baba tutumları (%37.8)” ve “Çocuklarda disiplin sağlama (%31.7)” konularında annelerin kendilerini “az bilgim var” seçeneği ile değerlendirdikleri saptanmıştır. “Kısmen bilgim var” olarak işaretlenen maddelerin ise, “İşitme kayıplı çocuklarda görülen davranış problemleri (%29.3)”, “İşitme kayıplı çocukların eğitimi (%35.4)”, İşitme kaybının nedenleri (%32.9)”, “İşitme cihazları ve özellikleri (%36.6)”, “Kardeşler arası ilişkilerin önemi (%26.8)”, “Çocuklarda gelişimsel özellikler (%41.5)”, “Dikkat toplama (%34.1)” ile “Oyun ve oyuncak oluşturma (%32.9)” olduğu dikkati çekmektedir. “İşitme kayıplı çocuğun gelişimini etkileyen etmenler” maddesi az bilgim var (%28) ve kısmen bilgim var (%28) seçeneklerinde yoğunlaşırken, “Kavram gelişimini destekleyici etkinlikler” maddesinin ise az bilgim var (%28) ve çok bilgim var (%28) seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca diğer maddelerin çok bilgim var seçeneğinde yoğunlaştığı, ancak çok fazla bilgim var seçeneğindeki yüzdeler oranlarının çok düşük kaldığı da tespit edilmiştir.

Aileler işitme kaybının nedenlerini, bu durumun çocuklarının gelişimlerini nasıl etkilediği, çocuklarını nasıl desteklemeleri gerektiği, yasal konular ya da işaret dili ile ilgili bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca işitme cihazlarının özellikleri, kullanımları, bakımları, arıza durumunda ne yapmaları gerektiği konularında da bilgiye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Bunların yanı sıra okul desteği ve eğitim sürecinin planlanması konularında da bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar (Cankuvvet, Doğan ve Gürgür, 2015; Doğan ve Acar, 2017; Feher-Prout, 1996). Fitzpatrick ve arkadaşları (2008), işitme kaybının tanılandırılmasını takiben anne babaların ihtiyaçlarını inceledikleri çalışmada, anne babaların işitme

kaybına ilişkin bilgilere (nedeni, kaybın derecesi, işitme cihazı ve koklear implant teknolojisi), eğitime ve işitme kaybının seyrine ilişkin bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Kargın, Akçamete ve Baydık (2001), okulöncesi yaşta işitme kayıplı çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada üç-beş yaş arasında çocuğu bulunan 94 anneye “Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı”nı uygulamışlardır. Ailelerin, anasınıfına geçiş ile ilgili bütün alanlarda bilgi gereksinimlerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ailelerin bilgi gereksinimi dışında anasınıfına geçişte nasıl karar verecekleri, çocuklarını nasıl hazırlayacakları, öğretmenler ile ya da personel ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğine ilişkin gereksinimleri bulunduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca genç yaştaki anne babaların daha fazla bilgi gereksinimine ihtiyaç duydukları da vurgulanmaktadır.

Daşbaşı (2013), “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Ailelere Yönelik Sosyal Hizmet Uygulaması: Bir Değerlendirme Araştırması” başlıklı çalışmasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulamalarında ne ölçüde başarı sağlandığını ve bu uygulamaların başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda merkezden hizmet alan ve ilköğretime devam eden on iki işitme kayıplı çocuk ve aileleriyle sosyal hizmet uygulaması yürütmüştür. Daha sonra mesleki uygulamanın sonuçlarını değerlendirerek ailelerin ihtiyaç ve sorunlarını belirlemiş ve önceliklerine göre sıralamıştır. Çalışmada işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin öncelikli olarak engele ilişkin bilgiye, ikinci olarak cihaza ilişkin bilgiye, daha sonra da çocuğun ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için yardım alabilecekleri kurum ve kuruluşlar hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Aileler, özel gereksinimli çocuğun tanısına, tedavisine, eğitimlerine, yasal haklarına, sorunla nasıl başa çıkacaklarına ilişkin bilgi ve eğitimin yanı sıra daha fazla zamana, enerjiye ve paraya ihtiyaç duyabilmektedir. Ayrıca ailelerin duygusal destek ve aile işlevlerine ilişkin destek gereksinimi gibi toplumsallaşma gereksinimi de bulunmaktadır. Ancak zamana bağlı olarak farklılaşabilen bütün bu gereksinimler çocuğun bebekliğinden yetişkinliğine kadar aileyi meşgul edebilmektedir. Bunların yanı sıra ailenin ilişkide bulunduğu sistemin ihtiyaçlarının da süreç içerisinde dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçları, annelerin bir anne eğitim programına çoğunlukla (%89.0) ihtiyaç duyduğunu ve bir eğitim programına katılmak istediklerini (%87.8); bu eğitimlerde daha çok küçük grup toplantılarını içeren etkinlikleri tercih ettiklerini (%74.4), hem basılı (%72.0) hem de yazılı (%63.4) materyalleri içermesini istediklerinin yanı sıra eğitim ile ilgili danışmanlık hizmetlerine de ağırlık verilmesini istediklerini (%69.5) göstermektedir. Ayrıca işitme kayıplı çocukların ailelerinin faydalanabilecekleri sivil toplum kuruluşları (%56.1), özel gereksinimli çocuk ve aile (%39.0) ile işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin sahip oldukları haklar (%39.0) konularında hiç bilgilerinin olmadığı ve bu konularda eğitim almak istedikleri de belirlenmiştir.

Sonuç olarak annelerin eğitimi yoluyla çocukların eğitimlerinin mümkün olabileceği düşüncesinden hareketle işitme kayıplı çocuğu olan annelerin programlı bir şekilde bilgilendirilmesi için ihtiyaçlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda seminer, konferans ve söyleşiler yoluyla ailelerin işitme kaybı, sahip oldukları haklar gibi konularında bilgilencmeleri sağlanabilir. Ayrıca çocukların eğitiminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin öğretimi yoluyla annelerin eğitimde aktif rol alması sağlanacağı gibi çocukların da daha etkin ve kalıcı öğrenmeleri sağlanabilir. "İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Formu" ile farklı bölgelerde veya illerde yaşayan işitme kayıplı çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları belirlenebilir ve bu doğrultuda eğitim programları geliştirilerek uygulanabilir. Bu çalışmada işitme kayıplı çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Annelerin diğer alanlardaki ihtiyaçları da belirlenebilir. Annelerin çalışma yaşamında aktif rol almaya başlaması ile birlikte çocukların bakımından sorumlu kişilerin, özellikle babalarının ve kardeşlerin ihtiyaçlarının da belirlenmesi işitme kayıplı çocukların eğitimleri açısından önem kazanmaktadır.

KAYNAKLAR

1. Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğilim Dergisi*, 2 (2), 7-24.
2. Alshuaib, W. B., Al-Kandari, J. M. ve Hasan, S. M. (2015). Classification of hearing loss. Bahmad, F. (Ed.). *Update On Hearing Loss* içinde (s. 29-37). Intech Publishing. <http://www.intechopen.com/books/update-on-hearing-loss>
3. Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. İstanbul: Morpa Yayınları.
4. Aral, N., Bütün Ayhan, A. ve Aydoğan, Y. (2006). A study on anxiety levels of mothers with mentally retarded children. M. S. Giannakaki, G. T. Papanikos, Y. Pozios ve J. K. Richards (Ed.). *Research on Education* içinde (s. 25-35) Athens: Athens Institute for Education and Researc.
5. Aral, N., Gürsoy, F. ve Şimşek, Ş. (2017). İşitme engelli çocuk annelerinin haklarına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 64-77.
6. Bailey, D. B. ve Simeonson, R. J. (1988). Assessing needs of families handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.
7. Cankuvvet, N., Doğan, M. ve Gürgür, H. (2015). Koklear implant uygulamalarında ebeveyn beklentilerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 54-73. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s3m
8. Cavkaytar, A. (2010). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. T. Güler, (Ed.). Anne Baba Eğitimi içinde (s. 73-91). Ankara: Pegem Akademi.
9. Cavkaytar, A. (2013). Ailelerle işbirliği. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (s. 53-72). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1824, Web Ofset.
10. Cavkaytar, A., Ardiç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 1-12.

11. Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s. 169-202). Ankara: Kök Yayıncılık.
12. Daşbaşı, S. (2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir değerlendirme araştırması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 101-114.
13. Dessai, T. D. ve Kramadhari, D. (2017). Stress and depression: A pre and post cochlear implant comparative study. *Global Journal of Otolaryngology*, 5(1), 1-3.
14. Doğan, M. ve Acar, M. (2017). İşitme ve görme yetersizliği olan çocukların aileleri. H. Gürgür, ve P. Şafak (Ed.) *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s. 262-288). Ankara: Pegem Akademi.
15. Doğan, M., Tüfekçioğlu, A. Ü. ve Er, N. (2013). Normal gelişim gösteren ve işitme kayıplı çocuklarda erken müdahalenin bilişsel performanstaki rolü: Çalışma belleği ve kısa süreli bellek. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5 (2), 70-106.
16. Ebrahimi, H., Mohammadi, E., Shamshiri, M., Vehviläinen-Julkunen, K. ve Mohammadi, M. A. (2016). Living in the shadow of shame and stigma: Lived experience of mothers with deaf children. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(11), 1-8.
17. Feher-Prout, T. (1996). Stress and coping in families with deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(3), 155-166.
18. Fitzpatrick, E., Angus D., Durieux-Smith A., Graham I. D. ve Coyle D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17, 38-49. doi:10.1044/1059-0889(2008/005)
19. Ha, J. H., Greenberg, J. S. ve Seltzer, M. M. (2011). Parenting a child with a disability: The role of social support for African American parents. *Fam Soc.*, 92(4), 405-411. doi:10.1606/1044-3894.4150
20. Juhászová, A. (2015). Comparison of quality of life of families with children with disability and families with children without disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3378-3384.
21. Kargın, T. (1990). Eğitsel Yaklaşımlı Aile Rehberliğinin İşitme Engelli Çocukların Sözel İletişim Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
22. Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.
23. Kargın, T., Akçamete, G. ve Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01), 13-23.

24. Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
25. Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği: Sınıflama, yaygınlık ve nedenler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.). *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s.1-32). Ankara: Pegem Akademi
26. Kim, H.W., Greenberg, J.S., Seltzer, M. M. ve Kraus, M.W. (2003). The role of coping in maintaining the psychological well-being of mothers of adults with intellectual disability and mental illness. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5), 313-327.
27. Lauth, G. W. ve Heubeck, B. (2010). Sosyal Davranış Problemi Olan Çocukların Anne Babalarına Yönelik Anne Baba Eğitim Programı. (Çev. S. Kaymak Özmen). 204 s., Ankara: Kök Yayıncılık.
28. Manhas, S. ve Gupta, K. (2016). Literature analyses of parental stress in families with hearing impaired children. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), 171-174.
29. Özen, A. (2012). Özel gereksinimli aileler. E. Tekin İftar (Ed.). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri* içinde (s. 72-87). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2530, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1501.
30. Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., Botteri, M. ve The CDaCI Investigative Team. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing children: Associations with language delays and behavior problems. *Parent Sci Pract*, 10(2), 136-155.
31. Reichman, N. E., Corman, H. ve Noonan, K. (2008). Impact of child disability on the family. *Matern Child Health Journal*, 12, 679-683.
32. Sığırtmaç, A. (2011). Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.). *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı* içinde (s. 169-180). Ankara: Vize Yayıncılık.
33. Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Dergisi*, 2(1), 10-18.
34. Şanlı, E. ve Balcı Çelik, S. (2015). Grup rehberliğinin engelli çocuk sahibi annelerin iyimserlik düzeyini artırmaya etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 841-849.
35. Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 85-95.
36. Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1697-1756.
37. Ünlü, S. (1986). İşitme engelli çocukları olan ailelerinin uzaktan öğretim ile eğitilmesi. (Basılmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 88 s., Eskişehir.
38. Yiğit, Ö. ve Batioğlu Karaaltın, A. (2012). İşitme kayıpları. *Klinik Gelişim*, 25, 66-72.

24 Ekim 2018

Oturum XVII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Saat

13:30-15:00

Yer

503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA DUYUSAL FARKINDALIK

İclal ERTAŞ

Odyolog, İşitme-Dil ve Ses Bozuklukları Uzmanı –Fzt.

Suzan Kudal Duyum Özel Eğitim Merkezi, ANKARA

Yaptığımız her şeyi beyin organize eder. Beyin kargaşadan bir düzen yaratır ve aralıksız olarak bize ulaşan uyaran akışını anlamlandırır. Duyusal gelişim bebek doğar doğmaz başlar. Çocuk beş duyusundan, içindeki çeşitli süreçlerden, kendi yaptığı hareketlerden ve çevresiyle etkileşiminden gelen bir duyular seli altındadır. İşte kargaşadan düzen yaratma işi bu noktada devreye girer.

İnsan; diğer bütün yaşam türleri içinde bebeklik, çocukluk ve gençlik dönemi en uzun olan canlıdır. Bu belirgin yavaşlık bize büyük fırsatlar sağlar ve diğer canlılar için mümkün olmayan şeyleri başarmamıza imkân tanır. Gelişim devam ederken bir takım dönüm noktaları vardır. Daha karmaşık beyin yapıları bu sürecin ürünüdür. Mesela yeni doğmuş bir bebeği izlediğimizde; kıpırdandığını, ani ve bir amaca yönelik olmayan hareketler yaptığını görürüz. Bunlar rastgele hareketler olarak adlandırılır ve her hareket beyne çok yoğun bir duyum akışına neden olur. Rastgele hareketlerden, istemli ve bir amaca yönelik eylemlere geçiş, beynimizin farklılıkları algılama yeteneğiyle başlar.

Beynin yeni sinir bağlantıları ve yolları yaratma yeteneğinin temelinde, bebeğin bedenini hareket ettirenken gördükleri, işittikleri, tattıkları, kokladıkları ve hissettikleri arasındaki farklılıkları algılama yeteneği yatar. Daha sonraki bütün kalıplar (oyuncağı yakalamak, anne demeyi öğrenmek, yürümek) bu yetenekten doğar.

Beyin, zihin ve bedenini bir bütün olarak organize eder; birini diğerinden ayırmaz. Bu nedenle, çocuklarda duygusal ve bilişsel sorunlar olduğunda; fiziksel ve motor sorunlarda olması kaçınılmazdır. Hareket yaşamdır; hareketsiz bir yaşam düşünülemez. Bu nedenle öğrenmenin temelinde hareket vardır.

Gelişimin en önemli komponentlerinden biri duyusal gelişimdir. Özel gereksinimli çocuklarda karşımıza çıkan bir çok problemin temelinde duyusal farkındalık ve duyusal işleme gelişimindeki sıkıntılar neden olmaktadır. Bu bağlamda duyu temelli; floortime, oyun terapi , duyu bütünleme eğitimleri aynı amaca hizmet etmektedir.

Duyusal farkındalık;

Çevremizle (sosyal ve fiziksel) olan etkileşimimizde vücudumuzu etkili bir biçimde kullanabilmemizi sağlamak için, vücudumuz ve çevremizden gelen duyuları organize eden nörolojik bir işlemdir. Beyin bu işlemi günlük yaşam aktivelerinde kullanılır.

Duyusal işleme bozukluğu,

Duyu reseptörleri ile sinir sistemi arasındaki bozuklukların uyumsuz ve uygun olmayan davranışlarla sonuçlanmasıdır.

Vücuttan ve çevreden duyu bilgisini alma, bu bilgiyi organize etme ve onu günlük yaşamda kullanmada zorluk, duyu girdisi ve motor yanıt arasındaki akışın bozulması, en büyük sorun duyu sinirlerinin beyne doğru davranışları oluşturması için yeterli bilgi sağlayamamasıdır.

Zayıf duysal işleme dışsal ve içsel duyumsamaları algılamamızı, saptamamızı ve kullanmamızı etkileyen birçok sorunun merkezindedir.

Duyusal İşleme Fonksiyon Bozukluğu İşaretleri ise;

- Hiperaktivite ve dikkat bozuklukları
- Davranışsal Bozukluklar
- İtme ve konuşma gecikmesi
- Beden ve duyu farkındalığındaki zayıflık
- Motor planlama bozuklukları
- Okulda öğrenme güçlükleri
- Özgüven eksikliği
- Ergenlik çağında problemlerdir.

Duyusal Bütünlük ise;

Çevremizle (sosyal etkili ve fiziksel) olan etkileşimimizde vücudumuzu etkili bir biçimde kullanabilmemizi sağlamak için, **vücudumuz ve çevremizden gelen duyuları organize eden nörolojik bir işlemdir.** Beyin bu işlemi günlük yaşam aktivitelerinde kullanır.

Duyusal sistemimiz 7 bölümden oluşur.

Vestibüler Duyu (Denge): İç kulakta yer alır. Yer çekimiyle bağlantılı olarak, vücudumuzun alan içerisinde nerede olduğunu, hızını, yönünü ve hareketini algılamamızı sağlar, bize bununla ilgili bilgi verir. Bu sistem vücudumuzu dengede tutmak vücudumuzun postürünü korumak için temeldir.

Proprioseptif Duyu (vücut farkındalığı): Kaslarda ve eklemlerde yer alır ve vücudumuzun nerede olduğunu söyler. Bununla birlikte vücut parçalarının nerede olduğu ve nasıl hareket ettiklerine ilişkin bilgi verir.

Tat Duyusu: Dildeki kimyasal alıcılar tarafından işlenir. Tatlı, ekşi, acı ve tuzlu gibi farklı tatları algılamamızı sağlar.

Koku Duyusu: Burundaki kimyasal alıcıların işlemesiyle yakın çevremizdeki kokular hakkında bilgi verir.

Taktil Duyu (dokunma): Deride bulunur, vücudun en büyük organıdır. Dokunma, basınç ve ağrı seviyesiyle ilişkilidir ve bu suretle ısıyı (sıcak ve soğuğu) ayırt etmemize yardımcı olur. Dokunma sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır. İçinde olduğumuz çevreyi ölçüp değerlendirmemize yardımcı olur ve buna uygun tepkiler geliştirmemizi sağlar.

Görme Duyusu: Gözün retina kısmında yer alır ve ışık ile aktif hale gelir. Görme duyumuz nesnelere, insanları, renkleri, zıtlıkları ve uzamsal sınırları tanımamıza yardımcı olur.

İşitme Duyusu: Havadaki ses dalgalarının, dış kulak yolu ile toplanarak, iç kulaktaki reseptörleri uyarması sonucu çevremizdeki sesleri algılar ve beyin sapında anlamlandırılır.

Bir örnek...

Örneğin ; çay içmek için elimizin çay bardağına olan uzaklığını görme, duyumuzla algılarız, vestibüler sistem bardağa uzanırken vücudumuzu duruma göre pozisyonlamamızı sağlar, dokunma duyusu bize bardağın sıcaklık-sertlik, gibi durumlarını algılamamızı sağlar, bardak masadan kalkıp elimizde olduğu zamanda duyduğumuz ses işitme duyumuzla algılanır; tat duyumuz içtiğimiz çay hakkında bize bilgi verir. Tüm bu olgular duyu bütünlemesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan motor aktivitenin ta kendisidir.

Beyin ve duysal gelişimin bağlantısı ise; Beyin, zihin ve bedeni bir bütün olarak organize eder; birini diğerinden ayırmaz. Bu nedenle , çocuklarda duygusal ve bilişsel sorunlar olduğunda; fiziksel ve motor sorunlarda olması kaçınılmazdır. Hareket yaşamadır; hareketsiz bir yaşam düşünülemez... Bu nedenle öğrenmenin temelinde hareket vardır.

Modülasyon Nedir?

Duyusal sistemin uyumlu çalışması **modülasyon** olarak tanımlanır. Yani duyu girdilerine uygun cevap oluşturma ya da gereksiz uyarılara cevap vermeme gibi... **Duyusal modülasyon**, duysal işlemlenin bir alt kümesidir, her duyunun hassasiyet seviyesi ve beynin duysal verilere gösterdiği fiziksel, zihinsel ve duygusal tepkileri düzenleme becerisiyle ilgilenmektedir.

Duyusal Modülasyon Bozukluğu İse;

Birey normal sesleri, ışığı, kokuları vb. düzenleyemiyorsa, bu duysal modülasyon bozukluğudur ve 3 belirtisi vardır.

Aşırı duyarlılık ; duyumlara düşük eşığe sahip olmaktan geçer ve probleme sahip çocuklar kolayca etkilenirler. (hipersenif olarak alınır.)

Normalden daha az duyarlılık; duyumları kaydetmede zorluk, duyu eşığının yüksek olması. Bu problem çocuğun yanmasına , yaralanmasına ve düşmesine neden olabilir. (hiposensif olarak alınır.)

Şiddetli arzu; duyumların sürekli peşinden koşmak veya sürekli tecrübe etme girişimidir. Bu hiperaktif durumları dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuyla karıştırılabilir. (dürtüsel olarak alınır.)

Karşılaşılan Modülasyon Problemleri ise;

- Duyu savunması
- Yerçekimi güvensizliği
- Harekete aşırı cevap
- İlgisizlik
- Odada bir yerden yere koşuyor
- Uzun süre oturmada güçlük
- Arkadaşlarıyla oynamıyor.
- Garip yürüme koşma
- Seslere anormal cevaplar
- Sandalyede yığılır gibi oturma
- Karanlığı sevme
- Saldırgan Davranışlar
- Sürekli ağlama
- Objeleri tutmada güçlük
- Duyu araştırması veya kaçınma
- Sallanma/vücuduna vurma
- Göz kontağının olmamasıdır.

Kliniksel olarak çocuğun yaşadığı problemlerin temelinde olduğunu görüyoruz. Mesela bir çocuk öpülmekten sarılmaktan hoşlanmıyorsa taktik (dokunma) savunmacılığı olduğunu, işitsel savunmacılığı olan bir çocuğun yüksek ve tiz seslerde regülasyonun bozulduğunu, merdiven inip çıkmakta veya salıncağa binmekte zorlanan bir çocuğun denge problemlerinden daha çok yer çekimi emniyetsizliği olduğunu, Dil-konuşma problemi olan bir çocukta duyuşsal işleme bozukluğunun olması ya da motor planlamada bozukluk, dikkat eksikliği, duyuşsal-davranışsal düzenlemede zorluk gibi , duyuşsal işleme bozukluğu olan çoğu çocukta dil konuşma probleminin olmasıdır.

Duyuşsal Pencereden Değerlendirme

Duyu bütünleme değerlendirmesi çok yönlü yapılmalıdır.

- Doğum Hikayesi ve Gelişimsel Basamakları
- Beslenme problemleri
- Kötü uyku ve ya fazla uyuyamama
- Motor ve konuşma ve gelişim basamakları
- Yürüme problemleri
- İşitsel problemler

İşitsel Beceriler

- Ses kaynağının yerini belirleyebilmek, uyarıyı çevresel seslerden ayırmak,
- Seslere dikkat etmek,
- Sözcük oluşturabilmek için sesleri birleştirebilmek,
- Duyduğunu anlamak ve hatırlamak,
- Dilin kurallarını anlamak

Motor Beceriler

- Kaba motor beceriler (yakalama, atma, tekmeleme, koşma, zıplama dengede durma)
- İnce motor beceriler (boyama, kesme, oyun hamuruyla oynama, yazma, puzzle)
- Genel (konsantrasyon eksikliği, sağ sol ayırım güçlüğü)
- Giyinme
- Yemek yeme
- İletişim
- Oyun
- Sosyal ve Emosyonel Beceriler
- Genel Sağlık Durumu

Gerekirse Standart Testlerle Geçda, Tedil, Ayres Duyu bütünleme Testi ile değerlendirilmelidir.

DUYUSAL EĞİTİM

Çocuğu tanımak ilk adımdır. Terapist bu konuda aileye rehberlik eder. Kısaca çocuğu izlemek, niyetini anlamak ve ona katılmak olarak başlanır. Çocuğun ilgisini çeken oyun ya da oyuncak ile ve onun liderliğinde etkileşim başlatılır. Ancak amaç, bu etkileşimi belirli hedefler doğrultusunda geliştirmek, keyifli ve uzun bir hale getirerek, çocuğu gelişim basamaklarında yukarıya taşımaktır.

Pek çok anne baba bu yöntemle tanıştıktan sonra anne olduğumu anladım, aramızda bir bağ kurulduğunu hissediyorum gibi ifadeler ile duygusal ve sosyal bağın önemini vurgularlar.

Duyusal Eğitimlerde;

- Temelde beyin yapılarının değişebilirlik ve modifiye olabilirliğine dayanır. (plastisite)
- Tedavide hedef, belirli beyin seviyelerine yönelecek uyarıyı sağlama, olgunlaşma yada daha normal fonksiyon göstermesini sağlama ve tüm bilgilerin bütüleştirilmesi için beyne yardımcı olmaktadır.
- Ne kadar çok duyu o kadar çok motor yanıt.
- Çocuğun derste daha sonra günlük yaşamda doğru davranışlar oluşturmasını sağlamak.
- Doğal çevrede (evde, okulda ve toplumda) birleştirilen eğitim

- Çocuğun vücudundan ve çevreden gelen duyuşal bilgiyi sorgulama, destekleme, değerlendirme için aile ve eğimcinin beraber alışması,
- Dört temel ilke uygulanmalıdır.
 - o Davet etme
 - o Uygun (adaptif) yanıt
 - o Aktif katılım
 - o çocuğu yönlendirme
- Fırsat eğitimi
- Yeterli motivasyon
- Çocuğun kendini güvende ve rahat hissettiği ortamlar,
- Fiziksel yorgunluğun olmadığı zamanları doğru belirlemek,
- Çocuğun ilgisini çekebilecek materyal ve oyuncakların belirlenmesi,
- ocukla konuşurken onların dünüayı nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmak,
- Komutların kısa ve net olması,
- Göz kontağının kurulmasına dikkat edilmesi
- Ödül veya ceza sisteminin doğru belirlenmesi
- Oyun sırasında sözel olarak doğru geribildirimlerin verilmesi (doğru oldu mu?, neden yapmadın? Vs..)
- Eğer çocuk yapamıyorsa önce model olmak
- Tüm bu bilgiler ışığında eğitimin ilk kademesi en erken zamanda duyuşal temelli yaklaşımlar olmalıdır.
- Duyusal profil değerlendirmesi yapılıp duyuşal zorluklar keşfedilmelidir.
- Duyusal profile göre; çevresel zenginleştirme, duyuşal diyetler eğitim programları ve günlük yaşama adapte edilmelidir.
- Genel olarak 3 yaklaşımda dikkat becerilerini artırmak ve istenmeyen davranışların sönmesi içi kullanılır.
- Fakat metotlar farklı sorunlara odaklanmakta ve çocukları farklı şekilde zorlamaktadır.
- **Çevresel zenginleştirme;** duyuşal verilere olan farkındalığı ve katlanmayı artırır; duyuşların bütünüleşmesini ve birlikte çalışmasını sağlar.
- **Duyuşal zenginleştirme;** derecelendirilmiş duyuşal verilerin bir araya getirilmesidir. Duyusal verileri kaydetmeyi sağlamak, yoğun duyuşal pratik aktiviteler ile rahatlamak ve tecrübeleri artırma sağlanır. (duyuşal bombardıman)
- **Duyuşal diyetler;** hedef kendini düzenlemenin artmasıdır. (regölasyon) Duyular tek tek verilir, beyin ve beden eğitilir, hareket stratejileri sakinleşmeye katkı sağlar. (snoezelen –karanlık oda)

Tüm bu bilgiler ışığında eğitim programımız erken zamanda duyuşal temelli yaklaşım olmalıdır. Duyusal profil değerlendirmesi yapıp duyuşal zorluklar keşfedilmelidir. Duyusal profile göre; çevresel zenginleştirme, duyuşal zenginleştirme, duyuşal diyetler eğitim programları ve günlük yaşama adapte edilmelidir.

24 Ekim 2018

Oturum XVIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Saat

15:15-16:45

Yer

503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÇOCUKLARIN BOŞ VAKİT DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNİN STRESLE BAŞ ETME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Zeliha Haytoğlu¹, Nurdan Evliyaoğlu²¹ Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana² Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Sosyal Pediatri Bilim Dalı, Adana

ÖZET

Amaç: Boş vakit değerlendirme deneyimleri bireye uyum sağlamayı, çevresini denetlemeyi, bağımsız olmayı ve tecrübelerini yönlendirmeyi öğretirken kişilik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çalışmamızda boş vakit değerlendirme tercihlerinin problem çözme becerisi, stresle baş etme şekli, yaşam kalitesi, okul işlevselliği üzerine etkisini araştırmayı amaçladık.

Gereç ve Yöntem: Üniversitemizin Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bilim Dalları tarafından takip edilmekte olan 12-18 yaş arası 150 kronik hastalığı olan çocuk ile sağlık problemi olmayan 90 çocuk çalışmaya dahil edildi. Araştırma verilerinin toplanmasında bilgi formu ve stresle başa çıkma tarzı ölçeği, problem çözme becerisi ölçeği, yaşam kalitesi ölçeği kullanıldı. Çocukların demografik özellikleri, sosyoekonomik düzeyleri, internet, bilgisayar, cep telefonu kullanım amaç ve süreleri, boş vakit değerlendirme şekilleri sorgulandı. İstatiksel yöntemler kullanılarak gruplar arası farklılıklar değerlendirildi.

Bulgular: 129'u (%53.7) kız, 111'i (%46.3) erkek, toplam 240 çocuk dahil edildi. Sağlıklı çocukların %52'si (n=47) nadiren kitap okuduğunu, %63'ü(n=57) spor yapmadığını, %85'i (n=77) sıklıkla aile ile sohbet ettiğini, %73'ü (n=66) sıklıkla televizyon izlediğini, %60'ı(n=54) hobisinin olmadığını, %82'si (n=74) sıklıkla internette dolaştığını %51'i (n=46) sıklıkla cep telefonu ve bilgisayardan oyun oynayarak boş vakitlerini değerlendirdiğini bildirdi. Kitap okuma alışkanlığı olanların stresle baş etmede iyimser yaklaşımı daha çok sergiledikleri, alışkanlığı olmayanlarda daha sık boyun eğici yaklaşım kullandığı gözlemlendi. Spor yapma alışkanlığı olanlarda problem çözmede kendine güvenin, yapmayanlara göre daha yüksek olduğu gözlemlendi (p=0.03). İnternette geçirilen süre arttıkça problem çözmede boyun eğici yaklaşımın arttığı gözlemlendi (p=0.04).

Sonuç: Çalışma grubumuzdan elde edilen veriler çocuklarımızın sıklıkla boş vakitlerini internette ve televizyon karşısında geçirdiğini göstermiştir. Kitap okuma ve spor yapma alışkanlığına sahip olmanın etkili problem çözme becerisi ve etkili stresle baş etme yöntemlerini geliştirdiği saptanmıştır. Çocukların

stresle baş etmede ve problem çözme becerisinde daha etkili olabilmeleri için internet, bilgisayar kullanım süreleri kısaltılmalı, kitap okuma ve spor yapma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Boş vakit değerlendirme, stresle başa çıkma, problem çözme

EFFECTS OF FREE TIME EXPERIENCES ON THE WAY OF COPING WITH STRESS AND PROBLEM SOLVING SKILLS

ABSTRACT

Background: Time spent is one of the most important element that improves the quality of life. It contributes to the self-discovery, self-renewal, self-expression. These experiences contribute to the development of personality by improving the ability of the individual to adapt and to monitor their social environment. It allows children to be independent. In this study, we aimed to investigate the effects of time spent experiences on problem solving skills, coping with stress skills, quality of life.

Material and Methods: 150 children with chronic illnesses and 90 healthy children between 12-18 years old who were followed in the pediatric outpatient clinics in our university hospital were included. Demographic characteristics, socioeconomic status, internet, computer, mobile phone usage and time spent preferences were questioned. Scales of coping with stress, problem solving skills quality of life were used. Differences between groups were evaluated using statistical methods.

Results: A total of 240 children, 129(53.7%) female, 111(46.3%) male, were included. Of the healthy children, 52%(n = 47) reported rarely reading, 63%(n = 57) did not play sports, 85%(n = 77) frequently chatted with the family, 73%(n=66) frequently spent time watching television 60%(n = 54) did not have a hobby, 82%(n = 74) frequently visited the Internet frequently, 51%(n = 46) spent time time on video games. It has been observed that optimistic approach to cope with stres was higher in children with reading habits where as submissive behaviour in children with low reading habits. Self-confidence in problem solving was observed higher in children with sports habit(p= 0.03).

Conclusion: Reading habits and sports improves effective problem solving skills and effective stress coping methods. In order to be more effective in these skills, time spent on internet, computer should be shortened, reading and sports habit should be developed.

Key Words: Coping with stress, free time, problem solving

GİRİŞ

Boş vakit değerlendirme bireyin yaşam kalitesini artıran en önemli unsurlardan biri olup bireyin kendisini keşfetmesine, yenilemesine ve ortaya koyabilmesine katkı sağlamaktadır. Boş vakit değerlendirme deneyimleri bireye uyum sağlamayı, çevresini denetlemeyi, bağımsız olmayı ve tecrübelerini yönlendirmeyi öğretirken kişilik gelişimine katkıda bulunmaktadır.(Torkildsen,,2009) Stresle başa çıkma; bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında kendi kendilerine ürettikleri ve çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmıştır. Bireyin çocukluk döneminde yeterli stresle başa çıkma yolları eğitimi kazanması, onun yaşamındaki farklı alanlarda önemli başarılar elde etmesini sağlaması bakımından ve yaşam doyumunu yükseltmesi bakımından önemlidir (Şahin ve Durak,1995). Bu konuda Folkman ve Lazarus (1988) tarafından geliştirilen ölçek (Ways of Coping Inventory) en yaygın kullanılan stresle başa çıkma becerisini ölçen araçlarından biridir. Ülkemizde bu ölçek üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilmiş olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği stres araştırmalarında kullanılan ölçeklerdendir. Stresle başa çıkma tarzlarını iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, ve sosyal desteğe başvurma olmak üzere beş alt bölümde tanımlamaktadır.

Gerçek yaşamda problem çözme ya da stresli olaylarla başa çıkabilme psikolojik sağlık ve uyumla ilişkidir. Problem çözme envanteri bireyin problem çözmede kendine güvenini bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ülkemizde ilköğretim çocuklarının problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek Serin, Bulut ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada amacımız çocukların boş vakit değerlendirme tercihlerini, araştırmak, internet , televizyon, sosyal medya kullanımlarının stresle baş etme, problem çözme becerileri üzerine etkisini araştırmaktır.

YÖNTEM

Çalışmamıza Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Balcalı Hastanesi Genel Çocuk Polikliniğine başvuran kronik hastalığı olmayan, genel sağlık kontrolü veya akut yakınmlar için başvuran 12-18 yaş grubu 90 sağlıklı çocuk ile herhangi bir zihinsel ve yaygın gelişimsel bozukluğu olmayan 3 aydan daha fazla süredir bir kronik hastalık nedeniyle çocuk bölümlerinden birinde takip edilmekte olan 12-18 yaş arası 150 çocuk dahil edildi. Araştırma verilerinin toplanmasında bir bilgi formu ve üç ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler, problem çözme becerisi ölçeği, stresle başa çıkma tarzları ölçeği, çocuklar için yaşam kalitesi ölçeğidir.

Bilgi formu üç bölümden oluşmaktaydı. Birinci bölümde hastanın adı soyadı,cinsiyet, yaş hastalığının adı, yatış sıklığı, hastaneye başvuru sebebi soruldu.İkinci bölümde hastanın eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı evde bulunan teknolojik cihazlar, evde internet bağlantısı, internete giriş yerleri, ilk bilgisayar, internet, cep telefonu kullanım yaşı üçüncü bölümde kendine ait zamanları nasıl geçirdiği, internet, cep telefonu kullanım amaç ve süreleri, en çok izlediği program türleri sorgulandı.

Stresle başa çıkma şekillerinin değerlendirilmesi amacıyla Folkman ve Lazarus (1988) tarafından 1988 yılında geliştirilmiş, Şahin ve Durak (1999) tarafından 1999 yılında Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılmış bir kendini değerlendirme envanteri kullanılmıştır. Bu envanter 5'li likert tipinde 30 maddelik bir formdan oluşmaktadır.. SBTÖ'nün alt ölçekleri birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ölçekteki, 1. ve 9. maddeler dışındaki tüm maddeler 0 ile 3 arasında puanlanmakta, sözü edilen iki madde ise ters olarak (3'ten 0'a doğru) puanlanmaktadır. Ölçeğin beş tane alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; *kendine güvenli yaklaşım* (8, 10, 14, 16, 20, 23, 26), *iyimser yaklaşım* (2, 4, 6, 12, 18), *çaresiz yaklaşım* (3, 7, 11, 19, 22, 25, 27,28), *boyun eğici yaklaşım* (5, 13, 15, 17, 21, 24) ve *sosyal desteğe başvurmadır* (1, 9, 29, 30). Bunlardan kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma alt boyutları stresle başa çıkma açısından etkili yollar olarak değerlendirilirken, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım etkisiz yollar olarak değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek oluşu, stresle başa çıkmada o alt ölçekteki yaklaşımın daha çok kullanıldığını göstermektedir.

Problem çözme envanteri olarak Serin, Bulut ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenlik çalışması yapılmış olan çocuklar için problem çözme becerisi envanteri kullanılmıştır. Bu envanter "Problem Çözme Becerisine Güven" (12 madde), "Öz Denetim" (7 madde) ve "Kaçınma" (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan, 1-5 arası puanlanan 5'li likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Puan ranjı 24-120'dir. Puanlar hesaplanırken, öz denetim ve kaçınma eğilimini yansıtan tamamı ikinci (18, 19, 20, 21, 28, 49, 58) ve üçüncü (41, 43, 59, 62, 64) faktörde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve bu inceleme sonucunda veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı ikili küme karşılaştırmaları için t testi; üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

1.Çalışma grubunun demografik özellikleri

Çalışmaya 90 sağlıklı, 150 kronik hastalığı olan toplam 240 kişi dahil edildi. Sağlıklı grup 54(%60) kız, 36(%40) erkek, kronik hastalığı olan grup 75(%50) kız, 75 (%50)erkekten oluşmakta idi. Sağlıklı grubun yaş ortalaması 14.7±2.13 yıl, kronik hastalıklı grubun yaş ortalaması 15±1.82 yıl idi. Yaş ve cinsiyet dağılımı açısından her iki grupta farklılık yok idi(p=0.87 ve p=0.32). Kronik hastalığı olan grupta, hastalık süresi değerlendirildiğinde; 53 hastada(%35) 1-3yıl , 46 hastada(%30.7) 4-5 yıl, 51 hastada(%34) 10 yıl ve üzeri sürede hastalık durumunun var olduğu tespit edildi.Hastaneye yatış sıklığı değerlendirildiğinde 33 hastada (%22) 1 kez hastaneye yatış öyküsü, 24 hastada(%16) iki ve üzerinde yatış öyküsü mevcut idi.

2.Çalışma grubunun sosyoekonomik özellikleri

Annenin eğitim düzeyi incelendiğinde, sağlıklı grupta, annesi ilköğretim mezunu olan 45(%50), lise mezunu olan 33(%37), üniversite mezunu olan 12 kişi(%13) mevcut idi. Kronik hastalıklı grupta, annesi ilköğretim mezunu olan 109(%73.2) , lise mezunu olan 33(%22.1), üniversite mezunu olan 7 kişi(%4.7) mevcut idi. Her iki grup anne eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde sağlıklı grupta anne eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı yüksek olduğu gözlemlendi($p=0.001$) Baba eğitim düzeyi incelendiğinde, sağlıklı grupta babası ilköğretim mezunu olan 30 kişi(%33.3), lise mezunu olan 30kişi(%33.3), üniversite mezunu olan 30 kişi(%33.3), mevcut idi. Kronik hastalıklı grupta babası ilköğretim mezunu olan 93 kişi(%62.8), lise mezunu olan 34 kişi(%23), üniversite mezunu olan21 kişi(%14.2) mevcut idi. Her iki grup baba eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde sağlıklı grupta baba eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı yüksek olduğu gözlemlendi($p<0.001$). Aylık gelir düzeyi açısından değerlendirildiğinde sağlıklı grupta 3000TL ve altı gelire sahip 47kişi(%52.2)

3000-5000 TL arası 27kişi(%30), 5000 TL ve üstü 16(%17.8) kişi mevcut idi. Kronik hastalıklı grupta 3000 TL ve altı gelire sahip 111kişi(%74), 3000-5000TL arası 34kişi(%22.7), 5000TL ve üstü 5 kişi(%3.3) mevcut idi. Her iki grupta düşük ve orta gelir düzeyine sahip olma durumu farklı değil iken sağlıklı grupta yüksek gelir düzeyine sahip kişi sayısı istatistiksel olarak anlamlı yüksek idi($p<0.001$). Sağlıklı grupta 54(%60.7)kişi ayrı odaya sahip iken, kronik hastalıklı grupta 97(%64.7) kişi ayrı odaya sahip idi. Her iki grupta ayrı odaya sahip olma durumu açısından fark yok idi.

3.Çalışma grubunun İnternet erişimi için teknolojik cihaz kullanımı

Grupların sahip olduğu veya erişebildikleri masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet, cep telefonu ve internet bağlantısı tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Grupların teknolojik cihaz kullanımları ve internet erişimleri

	Sağlıklı grup n=90	Kronik hastalık grup n=150	P değeri
Masaüstü bilgisayar varlığı			
Yok	49(%54.4)	100(%66.7)	0.06
Evde var	37(%41.1)	40(%26.7)	
Kendine ait var	4(%4.5)	10(%6.7)	
Diz üstü bilgisayar varlığı			
Yok	38(%42.2)	103(%68.7)	P<0.001
Evde var	41(%45.6)	36(%24)	
Kendine ait var	11(%12.2)	11(%7.3)	
Tablet varlığı			
Yok	43(%47.8)	74(%49.3)	P=0.94
Evde var	30(%33.3)	49(%32.7)	
Kendine ait var	17(%18.9)	27(%18)	

Cep telefonu varlığı			
Yok	2(%2.2)	16(%10.7)	P=0.013
Evde var	31(%34.4)	56(%37.3)	
Kendine ait var	57(%63.4)	78(%52)	
İnternet bağlantısı			
Yok	11(%12.2)	36(%24)	P=0.05
Evde var	55(%61.1)	83(%55.3)	
Kendine ait var	24(%26.7)	31(%20.7)	

Dizüstü bilgisayar, masa üstü bilgisayar ve cep telefonu varlığı sağlıklı grupta daha yüksek oranda idi.

4.Çalışma grubunun boş vakit değerlendirme şekilleri

Sağlıklı çocukların %52'si (n=47) nadiren kitap okuduğunu, %63'ü(n=57) spor yapmadığını, %85'i(n=77) sıklıkla aile ile sohbet ettiğini, %85.6'sı sıklıkla arkadaşlarıyla sohbet ettiğini, %73'ü(n=66) sıklıkla televizyon izlediğini, %60'ı(n=54) hobisinin olmadığını, %82'si(n=74) sıklıkla internette dolaştığını %51'i(n=46) sıklıkla cep telefonu ve bilgisayardan oyun oynayarak boş vakitlerini değerlendirdiğini bildirdi. Bu oranlar, kronik hastalığı olan grupta kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı farklı değildi. Tablo 2'de çalışma grubundaki çocukların boş vakit değerlendirme şekilleri gösterilmiştir.

Tablo 2: Grupların boş vakit değerlendirme şekilleri

Boş vakit geçirme	Sağlıklı n=90	Kronik hastalık n=150	p
Kitap okuma			
Yetersiz(nadiren-hiç)	47(%52.2)	62(%41.3)	P=0.12
Yeterli(her zaman-sık)	43(%47.8)	88(%58.7)	
Spor yapma			
Yetersiz(nadiren-hiç)	57(%63.3)	82(%54.7)	P=0.2
Yeterli(her zaman-sık)	33(%36.7)	68(%45.3)	
Arkadaşlarla vakit geçirme			
Yetersiz(nadiren-hiç)	23(%25.5)	31(%20.7)	P=0.46
Yeterli(her zaman-sık)	67(%74.5)	119(%78.3)	
Aile ile sohbet			
Yetersiz(nadiren-hiç)	13(%14.4)	15(%10)	P=0.41
Yeterli(her zaman-sık)	77(%85.6)	135(%90)	

Televizyon			
Yetersiz(nadiren-hiç)	24(%26.7)	57(%38)	P=0.05
Yeterli(her zaman-sık)	66(%73.3)	93(%62)	
Hobi			
Yetersiz(nadiren-hiç)	54(%60)	99(%66)	P=0.31
Yeterli(her zaman-sık)	36(%40)	51(%34)	
İnternette dolaşmak			
Yetersiz(nadiren-hiç)	16(%17.8)	40(%26.7)	P=0.08
Yeterli(her zaman-sık)	74(%82.2)	110(%73.3)	
Cep telefonu/bilgisayar oyunoynama			
Yetersiz(nadiren-hiç)	44(%48.9)	81(%54)	P=0.39
Yeterli(her zaman-sık)	46(%51.1)	69(%46)	

5.Çalışma grubunun cep telefonu, bilgisayar, internet kullanım amaç ve süreleri

Çalışma grubundaki kişilerin %67.6'sı müzik dinleme ve video izleme, %59.6'sı sohbet etmek, %53.2'si film, dizi izlemek, %51.2'si araştırma ve ödev yapmak, %45.2'si oyun oynamak, %48'i sosyal paylaşım sitelerinde zaman geçirmek, %15 gazete dergi okumak için internet kullandığını, %34.4'ü fotoğraf çekmek için telefonu sıklıkla kullandığını bildirdi.

Tablo 3'de çalışma grubunun cep telefonu, bilgisayar, internet kullanım amaç ve süreleri gösterilmiştir.

Tablo 3: Grupların cep telefonu, bilgisayar, internet kullanım amaç ve süreleri

İnternet kullanım amacı	Sağlıklı grup N=90	Kronik Hastalık N=150	P değeri
Araştırma/Ödev yapma			
Yetersiz(nadiren-hiç)	43(%47.8)	69(%46)	P=0.85
Yeterli(her zaman-sık)	47(%52.2)	81(%54)	
Müzik dinleme/video			
Yetersiz(nadiren-hiç)	25(%27.8)	46(%30.7)	P=0.54
Yeterli(her zaman-sık)	65(%72.2)	104(%69.3)	
Film/dizi izlemek			
Yetersiz(nadiren-hiç)	30(%33.3)	77(%51.3)	P=0.005
Yeterli(her zaman-sık)	60(%66.7)	73(%48.7)	

Oyun oynamak			
Yetersiz(nadiren-hiç)	45(%50)	82(%54.7)	P=0.43
Yeterli(her zaman-sık)	45(%50)	68(%45.3)	
Sohbet etmek			
Yetersiz(nadiren-hiç)	34(%37.8)	57(%38)	P=0.12
Yeterli(her zaman-sık)	56(%62.2)	93(%62)	
Sosyal paylaşım sitesi takip			
Yetersiz(nadiren-hiç)	44(%48.9)	76(%50.7)	P=0.7
Yeterli(her zaman-sık)	46(%51.1)	74(%49.3)	
Gazete/dergi okuma			
Yetersiz(nadiren-hiç)	74(%82.2)	127(%84.3)	P=0.59
Yeterli(her zaman-sık)	16(%17.8)	23(%15.7)	
Fotoğraf çekmek			
Yetersiz(nadiren-hiç)	57(%63.3)	97(%64.7)	P=0.78
Yeterli(her zaman-sık)	33(%36.7)	53(%35.3)	

6.Çalışma grubunun televizyonda izlediği program türleri

Çalışma grubundakilerin %75'i film, dizi, %39.2'si haber programı, %26'sı belgesel, %23.6'sı spor programı, %18'i çizgi film, %4.2'si yarışma programını sıklıkla takip ettiklerini bildirdi. Sağlıklı ve kronik hastalıklı grupta en sık izlenen televizyon programları arasında fark yok idi.Tablo 4'de çalışma grubundaki çocukların televizyonda izledikleri program türleri gösterilmiştir.

Tablo 4: Grupların televizyonda izledikleri program türleri

Program türü	Sağlıklı grup N=90	Kronik hastalıklı grup N=150	P değeri
Film/dizi			
Yetersiz(nadiren-hiç)	16(%17.8)	36(%24)	P=0.19
Yeterli(her zaman-sık)	74(%82.2)	114(%76)	
Çizgi Film			
Yetersiz(nadiren-hiç)	67(%74.4)	117(%78)	P=0.49
Yeterli(her zaman-sık)	23(%25.6)	33(%22)	
Yarışma			
Yetersiz(nadiren-hiç)	58(%64.4)	76(%50.7)	P=0.5
Yeterli(her zaman-sık)	32(%35.6)	74(%49.3)	

Spor programı			
Yetersiz(nadiren-hiç)	69(%76.7)	112(%74.7)	P=0.76
Yeterli(her zaman-sık)	21(%23.3)	38(%25.3)	
Belgesel			
Yetersiz(nadiren-hiç)	67(%74.4)	108(%72)	P=0.7
Yeterli(her zaman-sık)	23(%25.6)	42(%28)	
Haber programı			
Yetersiz(nadiren-hiç)	67(%74.4)	105(%70)	P=0.38
Yeterli(her zaman-sık)	23(%25.6)	45(%30)	

7.Çalışma grubunun problem çözme, stresle baş etme ve sağlamlık durumlarının değerlendirilmesi

Problem çözme becerisine güvenme açısından hastalıklı ve sağlıklı grupta bireyler arası fark bulunmadı(P=0.53).

Problem çözme becerisi algısında öz denetim düzeyi açısından her iki grupta fark bulunmadı(p=0.52).

Sağlıklı gruptaki bireylerin problem çözme becerisinde kaçınma davranışını kronik hastalıklı bireylerden daha sık kullandığı gözlemlendi(p=0.030)

Sağlıklı gruptaki bireylerin stresle baş etmede çaresiz yaklaşımı ve boyun eğici yaklaşımı kronik hastalıklı bireylerden daha sık sergilediği gözlemlendi (p=0.037 ve p=0.043). Tablo5'te grupların problem çözme ve stresle baş etme yöntemleri gösterilmiştir.

Tablo 5: Grupların problem çözme ve stresle başa çıkmada kullandıkları yöntemler

	Sağlıklı Grup	Hastalıklı grup	P değeri
Kaçınma davranışı			
Mean			P=0.030
Median	14.44±3.46 15(5-24)	13.42±3.8 13(6-25)	
Çaresiz Yaklaşım			
Mean	23.44±5.8	21.7±6.0	P=0.037
Median	23(8-37)	21(8-38)	
Boyuneğici yaklaşım			
Mean			P=0.043
Median	15.06±4.5 14(7-29)	13.79±4.7 13(6-28)	

8.Çalışma Gruplarının Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Değerlendirilmesi

Ders başarısı orta ve kötü olanların stresle baş etmede boyun eğici yaklaşımı ve çaresiz yaklaşımı daha sık kullandığı , başarılı olanların iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşımı daha sık kullandıkları ve duygusal sağlamlığın daha yüksek olduğu tespit edildi.

Kitap okuma alışkanlığı olanlarda stresle baş etmede iyimser yaklaşımı daha çok sergiledikleri, alışkanlığı olmayanlarda daha sık boyun eğici yaklaşım kullandığı gözlemlendi.

Spor yapma alışkanlığı olanların problem çözmede kendine güvenin, yapmayanlara göre daha yüksek olduğu gözlemlendi.(p=0.03) Aile ile yetersiz vakit geçirenlerde sosyal iyilik halinin daha düşük olduğu gözlemlendi(p=0.02).Stresle baş etmede boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım sergiledikleri gözlemlendi.

Telefon ve interneti sohbet amacıyla sık olarak kullananlar nadir olarak kullananlarla kıyaslandığında problem çözme becerisine güven ve öz denetimin daha yüksek olduğu saptandı(p=0.036 ve p=0.018) İnternette geçirilen süre artıkça okul işlevselliğinde azalma olduğu gözlemlendi(p=0.012)

Tablo 6: Problem çözme ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi olan faktörler

	Boyun Eğici Yaklaşım Skoru	Çaresiz yaklaşım	İyimser yaklaşım	Kendine güvenli yaklaşım	Duygusal sağlamlık
Ders Başarısı	13.2±4.5				
İyi	15.8±4.6	21.4±6.1	17.7±4.1	26.1±5.4	
Orta	15.6±3.6	23.6±5.5	16.5±3.6	24.4±4.8	67.9±23.6
Kötü	<0.001	25.1±4.2	15±1.1	22.5±6.6	61±20.2
P değeri		0.01	0.041	0.03	57.5±28.7 0.003
Kişinin sosyoekonomik düzey algısı					
Fakir	16.1±4.8				
Orta	13.8±4.3				
Zengin	14.2±4.7				
P değeri	0.002				
Okula devam durumu					
Düzenli	13.19±4.9				
Düzensiz	15±4.1				
Gitmiyor	16.4±2.7				
P değeri	0.034				

Kitap okuma alışkanlığı					
Yok	15.5±4.8		16.6±3.8		
Var	13.2±4.3		17.8±4		
P değeri	<0.001		0.02		
Spor yapma alışkanlığı					
Var			16.7±3.8	24.5±5.2	63.5±21.8
Yok			17.9±4	26.5±5.3	67.3±23.9
P değeri			0.02	0.005	0.005
Aile ile vakit geçirme					
Yetersiz	16.7±5.6	25.7±5.5			
Yeterli	13.9±4.4	21.9±5.9			
P değeri	0.004	0.02			
İnternette vakit geçirme süresi					
1	13.6±4.7				
2	14.8±4.1				
3	15.4±4.9				
P değeri	0.048				
Cep telefonunda geçirilen süre					
1	17.8±3.9				68.2±22.7
2	16.7±3.6				58.5±21.7
3	16.3±4.2				63±24
Pdeğeri	0.042				0.032
PC de geçirilen süre					
1	13.6±4.5				67.9±21.6
2	14.6±4.3				63.2±23.9
3	16.1±5.5				57.7±23.8
P değeri	0.012				0.043

TARTIŞMA

Bilgisayar ve internet kullanımı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2014) verilerine göre neredeyse her iki evden birinde internet bağlantısı bulunmaktadır.

İnternet çoğu zaman çocukların eğitim ve eğlence aracı olarak kullanılması için uygun bir araç gibi görülse de kontrolsüz ve bilinçsiz kullanımının neden olabileceği sorunlar önemlidir. Bu sorunlar baş ağrısı, yorgunluk, uyku sorunları, baş dönmesi, boyun ve bel ağrısı, hafıza ve öğrenme güçlükleri, sosyal hayattan kopma, izole yaşam, kendini ifade etmekte güçlük, depresyon, anksiyete ve internet bağımlılığı olarak ortaya çıkabilir. İnternet kullanımının bu olumsuz etkilerine çocuklar erişkinlerden daha hassastır (Cerruti ve ark. 2016).

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre her iki grupta çocukların çoğu boş vakitlerinde bilgisayar/internet kullanmayı, televizyon seyretmeyi, aile ile sohbet etmeyi ve arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih etmektedir. Kitap okumak ve spor yapmak ise boş vakit geçirme tercihlerinde son sırada yer almaktadır. Aksaçlıoğlu ve ark.(2007) yaptıkları çalışmada , öğrencilerin boş zamanlarında yapmayı tercih ettikleri ilk üç etkinliğin sırasıyla bilgisayar kullanmak, televizyon izlemek ve kitap okumak olduğu teknolojik cihazların kitabın önünde yer aldığı saptanmıştır. Sever ve ark.(2013) araştırmalarında televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süresi arttıkça kitap okuma davranışının azaldığı sonucuna varmıştır. Çalışmamızda internette ve bilgisayarda geçirilen süre arttıkça stresle başa çıkmada boyun eğici yaklaşımı daha fazla kullandıkları saptandı. Çalışmamızda ebeveyn eğitim düzeyi sağlıklı grupta daha yüksek olmasına rağmen her iki grubun boş vakit değerlendirme tercihleri arasında farklılık saptanmadı. Çalışmamızda spor yapma alışkanlığı olanlarda problem çözmede kendine güvenin yapmayanlara göre daha yüksek olduğu görüldü. Çağlayan ve arkadaşları(2008), Karabulut ve arkadaşlarının(2009) yaptıkları çalışmalarda spor faaliyetlerinin problem çözme becerisine olumlu yönde katkı sağladığı gösterilmiştir. Çalışmamızda kitap okuma alışkanlığı olanlarda stresle baş etmede iyimser yaklaşımın kullanıldığı, okumayanlarda ise boyun eğici yaklaşımın kullanıldığı saptandı. Çocuklara kitap okuma alışkanlığının kazandırılması problem çözme becerilerinde olduğu gibi stresle başa çıkmalarında da onlara fayda sağlayacaktır. Aile ile yetersiz vakit geçirenlerde stresle baş etmede boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım sergiledikleri saptandı. Çocukların stresle başa çıkmada daha etkin olabilmeleri için aile ile geçirdikleri zaman artırılmalı, internet ve bilgisayarda geçirilen zaman kısıtlanmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocukların problem çözmede ve stresle başa çıkmada daha etkin olabilmeleri için aile ile geçirecekleri zaman artırılmalı, kitap okuma, spor yapma alışkanlıkları kazandırılmalı, internet ve bilgisayarda geçirilen zaman kısıtlanmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanımlarının okuma alışkanlığı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21:3-28.

2. Cerutti, R., Persaghi, F., Spensieri, V., Valastro, C.,&Guidetti, V. (2016). The potential impact of internet and mobile use on headache and other somatic symptoms in adolescence.A population-based cross-sectional study. *Headache*, 56:1161-1170.
3. Çağlayan, H.S., Tasgın, Ö., ve Yıldız, Ö.(2008). *Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.Erişim adresi:<http://dergi.nigde.edu.tr/index.php/besyodergi>
4. Folkman,S.,& Lazarus, R.S. Coing as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Psychology*, 54:466-475.
5. Karabulut, E.O., &Ulucan, H.(2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ali Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12:227-238.
6. Şahin, N.H., & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencilerine uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56–73.
7. Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 446- 458.
8. Sever,S., İnce-Samur, A.Ö., Doğan, B.N., Çıldır,B. ve Bulut,S. (2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1, İstanbul: Çocuk
9. Torkildsen G (2010). *Leisure and Recreation Management*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
10. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2014), .Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması Erişim adresi:<http://www.tuik.gov.tr/>

24 Ekim 2018

Oturum XVIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Saat	Yer
15:15-16:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU DÜZENLEME: BİLİŞSEL YENİDEN YAPILANDIRMANIN BABALIK DAVRANIŞLARI VE ERGENLERİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNDEKİ ARACI ROLÜ

Bilge GENÇOĞLU, Feyza ÇORAPÇI

Boğaziçi Üniversitesi

Özet

Babalık davranışları ile ergenlerin benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma vardır. Bu çalışmanın amacı babalık davranışları ile 10. sınıfa devam eden ergenlerin benlik saygısı arasındaki ilişkiyi ergenlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri üzerinden incelemektir. Çalışmaya Ankara'dan toplam 57 baba (Ortalama yaş = 46.66, SS = 4.85) ve çocukları (21 erkek; Ortalama yaş = 15.68, SS = .56) katılmıştır. Babalar aile demografik formu ve ebeveyn davranışları ölçeğinin (EMBU) baba versiyonunu doldurmuştur. Çocukları ise Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Harter'in Çocuklar için Benlik Algısı Profili ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğini doldurmuşlardır. Benlik saygısı ile benlik yetkinlik algısı puanları anlamlı ve olumlu bir ilişki göstermiştir, $r = .48$, $p < .001$. Genel bir olumlu benlik saygısı değişkeni oluşturmak üzere bu puanların ortalamaları alınmıştır. Ek olarak, ergenlerin üç farklı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kendi aralarında anlamlı ve olumlu ilişkiler gösterdiği bulunmuştur (r aralıkları .41 ve .63, $p < .01$). Bu nedenle, bilişsel yeniden yapılandırma değişkeni oluşturmak üzere Olumluya Odaklanma (ör. "Yaşadığım tatsız olaydan daha iyi bir şeyler düşünürüm"), Bakış Açısına Yerleştirme (ör. "Kendi kendime hayatta daha kötü şeyler olduğunu söylerim.") ve Olumluyu Yeniden Gözden Geçirme (ör. "Durumun pozitif yönlerini ararım") puanlarının ortalaması alınmıştır. Bulgular, baba sıcaklığı ile ergenin bilişsel yeniden yapılandırma ($r = .31$) ve benlik saygısı ($r = .28$) arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilişsel yeniden yapılandırmanın baba sıcaklığı ile benlik saygısı arasında aracı etkisi olduğu gösterilmiştir, $b = .23$, CI [.05, .55]. Buna ek olarak, çocuk odaklı ikinci bir model, ergen benlik saygısının bilişsel yeniden yapılandırmayı, bunun sonucunda da baba sıcaklığını artırıp artırmadığını test etmiştir. Ancak bu model veri tarafından desteklenmemiştir. Bu bulgular, baba sıcaklığının ergenlerde daha fazla bilişsel yeniden yapılandırma stratejilerinin kullanımına ve buna bağlı olarak yüksek benlik saygısına katkı yaptığını desteklemiştir.

GİRİŞ

Ergenlik kendine özgü kazanımları ve zorlukları bulunan bir gelişimsel dönemdir (Lerner & Galambos, 1998). Fiziksel değişimlerin yanı sıra bu süreçte ergenlerden akran ilişkilerini keşfetmeleri, kendi

benliklerini ortaya koymaları ve duygularını uyumlu bir şekilde düzenlemeyi öğrenmeleri beklenmektedir. Bu gelişimsel dönemde ergenlerin yeni beceriler kazanmasında her ne kadar akranlarının katkısı olsa da ebeveynlerin önemli rolü yadsınmaz (Bulanda & Majumdar, 2009). Ancak mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak anne-ergen ilişkisine odaklanmaktadır. Babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ergenlerin benlik saygısı ve duygu düzenleme gibi iki önemli gelişimsel sürecine olan etkisine dair bilgi birikimi kısıtlıdır. Bu çalışmanın başlıca amacı, babanın çocuk yetiştirmede gösterdiği ilgi ve sıcaklık ile ergenin benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiyi açıklayabilecek bir mekanizma olarak ergenlerin duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünü araştırmaktır.

Benlik Saygısı

Benlik saygısı, kişinin kendine biçtiği değeri değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Harter, 1990). Çocukluk döneminden ergenlik dönemine geçiş sürecinde, birçok gelişimsel zorlukla karşılaşan ergenin bu zorluklarla başa çıkabilme başarısı kendi benliğini daha iyi anlamasına katkıda bulunur (Simmons & Blyth, 1987). Ebeveyn onayı, olumlu akran ilişkileri, sosyal uyum ve okul başarısı ergenin yüksek benlik saygısı ile olumlu ilişki içerisindedir (Chubb & Fertman, 1997; DuBois, Bull, Sherman, & Roberts, 1998). Öte yandan, sağlık sorunları, düşük okul başarısı, depresyon, intihar eğilimi, anti-sosyal tutumlar ve beslenme zorlukları ergenin benlik saygısını olumsuz yönde yordamaktadır (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; McGee & Williams, 2000; Orth, Robins, & Roberts, 2008; Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, & Caspi, 2006). Hayatın birçok alanında etkiye sahip benlik saygısının hangi faktörlere bağlı olarak geliştiği ve nelerden etkilenebileceği birçok araştırmada ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise benlik saygısı, ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ve babalarının sıcaklığı/destekleyici çocuk yetiştirme tutumu çerçevesinde incelenmiştir.

Ergenlerde Duygu Düzenleme: Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Gençlerin, duygularını ortamın koşullarına göre düzenleyip ifade etmeleri ve dürtüsellik, öfke patlamaları, karşı gelme gibi davranışlarını kontrol edebilmeleri ergenlik dönemindeki sosyo-duygusal gelişimin önemli unsurları arasında yer alır (Silk, Steinberg & Morris, 2003). Ergenler bilişsel yeniden yapılandırma ya da bastırma gibi birçok farklı stratejiler kullanarak duygularını düzenlemeyi öğrenirler. Bu çalışmada ergenlik dönemindeki bilişsel kazanımlara bağlı olarak hızlı gelişen bir duygu düzenleme stratejisi olan bilişsel yeniden yapılandırma ele alınmıştır.

Bilişsel yeniden yapılandırma, duygu uyandıran bir durumun etkisini olumlu yorumlama ya da anlamını değiştirme üzerine kuruludur (Gross, Richards, & John, 2006). Bu strateji, Gross'un (1998) duygu düzenleme sürecine göre bireyin hissettiği duyguya tepki vermeden önce bir değerlendirme sürecine girmesini içerir. Duygusunu yargılamadan, baskılamaya ya da görmezden gelmeye çalışmadan birey, duygusunu kabul eder ve bu duygunun olumlu bir yorumlamasını yapar (Gross ve ark., 2006). Düzenli olarak bilişsel yeniden yapılandırma kullanma eğiliminde olan bireylerde daha yüksek benlik saygısı ve hayat memnuniyeti, kendini kabullenmede daha fazla yetkinlik ve özerklik gözlenmiştir (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004). Ayrıca bilişsel yeniden yapılandırmanın, daha olumlu kişilerarası ilişkiler ile iyi oluş haliyle ve daha düşük seviyede içselleştirme problemi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Moore,

Zoellner, & Mollenholt, 2008). Bu bulgular ışığında, bu çalışmada ergenlerdeki bilişsel yeniden yapılandırma ile benlik saygısı arasında olumlu bir ilişki olacağı öngörülmüştür.

Babaların Sosyo-duygusal Gelişim Üzerindeki Rolü

Çocukluktan ergenlik sürecine geçişte özerklik yönelimindeki artış ve akran ilişkilerindeki yoğunluğu, ebeveyn-çocuk ilişkisinde yakınlık duygusunu ve bağlılığı nasıl etkileyebileceği sorgulanmıştır (Steinberg & Silk, 2002). Araştırmacılar, akran ilişkilerinin ergenin gelişimi üzerindeki rolüne dikkati çekerken, en erken dönemlerinden itibaren ailedeki yakınlık ve sıcaklığın gelişimdeki olumlu rolünün ergenlik döneminde de önemini koruduğunu ve psikolojik iyi oluş gelişimine akran ilişkilerinden bağımsız olarak katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Galambos, Barker & Almeida, 2003; Kagıtcıbası, 2013). Bu yüzden ergenlikteki gelişimsel süreçleri ebeveyn rollerinden bağımsız düşünmek bu süreçleri kapsamlı olarak anlamamızı kısıtlar.

Yapılan pek çok çalışmada ebeveynleri ile olumlu ilişki, yakınlık ve sevgi deneyimleyen ergenlerin daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları bulunmaktadır (Parker & Benson, 2004; Schmidt & Padilla, 2003). Ayrıca, ebeveynin ulaşılabilirliği ile destekleyici tutumlarının ergenlerin zorluklarla daha rahat baş etme becerisini ve yetkinlik hislerini güçlendirdiği, depresyon belirtilerini ise azalttığı ortaya konmuştur (Young, Berenson, Cohen, & Garcia, 2005). Buna karşılık, olumsuz ebeveynliğin ergende reddedilme hissine yol açarak düşük benlik saygısını yordadığı gösterilmiştir (Heinonen, Raikkönen, & Keltikangas-Jarvinen, 2003).

Duygu düzenleme becerisini de içeren sosyo-duygusal gelişimi etkileyen etmenler arasında ebeveyn etkisi ergenlik döneminde devam etmektedir (McDowell, Kim, O'Neil, & Parke, 2002). Duyarlı ve sıcak bir tutum içerisindeki ebeveynler olumsuz duygu yaşayan çocuklarına duygularını uygun şekilde ifade etmeleri ve duygularıyla etkin şekilde başa çıkabilmeleri konusunda destek olurlar (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Öte yandan, duygu farkındalığı düşük olan, olumsuz duygu ifadesinden rahatsızlık duyan ebeveynler, ergenlerin duygularına ve ihtiyaçlarına yeterince duyarlı davranmadıkları ve bu duyguları kabullenmekte zorluk yaşadıkları için ergenlerin bilişsel yapılandırma gibi duygu düzenleme stratejileri geliştirme becerileri sınırlı kalmaktadır (Morris, et. al., 2007).

Ergenlerin sosyo-duygusal gelişimi ile yakından ilişkili olan çocuk yetiştirme tutumlarında babaların oynadığı rol hakkındaki bilginiz kısıtlıdır (Williams & Kelly, 2005). Gelişim psikolojisi çalışmalarında anne ve babanın gelişime olan bağımsız katkıları erken çocukluk döneminde daha yaygın şekilde incelenmiş, ergenlik döneminde ise babaların rolü annelere göre daha az ele alınmıştır (Phares, 1996). Özellikle de ergenlerin benlik saygısı ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin olarak babaların çocuk yetiştirme tutumlarının rolünü inceleyen az sayıda çalışma vardır.

Alanyazındaki tarihsel süreçte babaların çocuk gelişimindeki rolü ve önemi farklı boyutlarda ele alınmıştır. Yapısal-işlevselci bakış açısına göre, annelik duygusallığı ve koşulsuz sevgiyi temsil ederken, baba otorite ve ekonomik kazancın temelini oluşturarak bir denge oluşturmaktadırlar (Videon, 2005). Anneyi bakım veren bir figür olarak anneyi çocuğun gelişiminde birincil sıraya koyan ve babaların rolünü ikincil önem sırasına alan çalışmalar da mevcuttur (Videon, 2005). Ancak bu yaklaşım değişim içerisinde. Aile yapılarındaki ve rollerindeki değişimlerle birlikte, babalığın önemi vurgulanmaya

başlanmıştır. Örneğin, McCurdy ve Scherman'ın (1996) aile yapılarını inceledikleri bir çalışmada, benlik saygısının sadece baba ile çocuk arasındaki bağlanma ile ilişkili olduğu bulunmuştur ve babaların sıcaklık ile destekleyici tutumunun önemine dikkati çekmişlerdir. Kimi çalışmalar ise, anne ve babanın ortak ebeveynliğinin önemine ve ebeveynlerin birbirini tamamlayıcı özelliklerine vurgu yaparken, annenin katkısından bağımsız olarak babaların çocuk gelişimindeki rolünü irdeleyen çalışmalar da mevcuttur (Lamb & Lewis, 2013).

Özet olarak, bu çalışmada ergenlik döneminde farklı kollarından ilerliyormuş gibi gözükse de birbiriyle ilişki içerisinde olan iki gelişimsel süreç (duygu düzenleme ve benlik saygısı) babanın sıcaklığı/destekleyici tutumu ile ilişkili olarak incelenmiştir. Alanyazındaki bulgular göz önüne alınarak, çocuk yetiştirmede sıcaklık ve destekleyici tutum gösteren babaların çocuklarında hem daha yüksek benlik saygısı hem de daha sık bilişsel yeniden yapılandırma gözlemleneceği öngörülmüştür. Diğer çalışmaların ötesinde, ilgili-sıcak babalığın benlik saygısını hem doğrudan hem de ergenlerde daha fazla bilişsel yapılandırma kullanımı üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceği hipotezi sınanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmaya 10. sınıfa giden 57 ergen (21 erkek) ve babaları katılmıştır. Ergenlerin ortalama yaşı 15.68 olup (SS = .56), yüzde 38'i tek çocuklu aileden gelmektedir, yüzde 62'sinin ise sadece bir tane kardeşi vardır. Babaların ortalama yaşı 46.66 olup (SS = 4.85), yüzde 77'si en az lise mezunudur ve yüzde 93'ü tam zamanlı çalışmaktadır. Ailelerin yüzde 64'ü en az 3000 TL gelire sahiptir.

Prosedür

Milli Eğitim Bakanlığında ve okul idaresinden alınan izin ile Ankara ilinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden sekiz devlet ve iki özel okula ziyaretler düzenlenmiştir. Ziyaretler sırasında ergenlere çalışmanın amacı anlatılmış ve babalarına iletilmek üzere kapalı zarflarda onam formu, demografik bilgi formu ve ebeveyn davranışları anketi gönderilmiştir. Daha sonraki günlerde zarflar toplanmak üzere okullar tekrar ziyaret edilmiş ve babalarından onay ile doldurulmuş anket gelen ergenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğretmenler ile ders programına bakılarak belirlenen gün ve saatte ergenlere bir anket uygulaması yapmak üzere tekrar ziyaretler düzenlenmiştir. Katılımcı olarak belirlenen ergenler bir ders saati içerisinde bu ölçekleri doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Babalar aile demografik formu ile Ebeveyn Tutumları Ölçeği – Ebeveyn Formunu (ETÖ)/Egna Minnen Barndoms Uppfostran /EMBU-P; Perris, Jacobsson, Linndström, von Knorring, & Perris, 1980) doldurmuşlardır. Çalışmanın hipotezlerini değerlendirmek için Türkçe versiyonu olan Ebeveyn Tutumları Ölçeği'nin (Sümer & Güngör, 1999) dokuz maddeden oluşan Duyusal Sıcaklık alt ölçeği (örn., "Çocuğumun sıkıntılı olduğunu o söylemeden anlarım") kullanılmıştır. Babalar her maddeyi 6-dereceli Likert tipi ölçekle (1 = asla, 6 = her zaman) değerlendirmiştir.

Ergenlerin benlik saygılarını değerlendirmek için 10 maddelik Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Çuhadaroğlu, 1986) ve 12 maddelik Harter'in Çocuklar için Benlik Algısı Profili (Şekercioğlu & Koç, 2017) kullanılmıştır. Ergenler bu maddeleri 4-dereceli Likert tipi ölçekle (Rosenberg Benlik Saygısı: 0 = kesinlikle katılmıyorum, 3 = kesinlikle katılıyorum; Harter Benlik Algısı: 1 = kesinlikle katılmıyorum, 4 = kesinlikle katılıyorum) değerlendirmişlerdir. Bilişsel yeniden yapılandırma stratejisinin kullanımını ölçmek üzere Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Onat & Otrar, 2010) kullanılmıştır. Olumluya Odaklama (ör. "Yaşadığım tatsız olaydan daha iyi bir şeyler düşünürüm"), Bakış Açısına Yerleştirme (ör. "Kendi kendime hayatta daha kötü şeyler olduğunu söylerim.") ve Olumluyu Yeniden Gözden Geçirme (ör. "Durumun pozitif yönlerini ararım") alt ölçekleri kullanılmıştır. Ergenler toplam 12 maddeyi 5-dereceli Likert ölçeği ile (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum) arasında değerlendirmişlerdir.

BULGULAR

Bu çalışmada öncelikle çalışma değişkenlerinin betimleyici istatistikleri sunulmuş, ardından değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. Ergenlerin bilişsel yapılandırma niteliğine sahip duygu düzenleme stratejilerinin, babaların sıcak çocuk yetiştirme tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı aracı rol oynadığına yönelik hipotezi test etmek için hiyerarşik regresyon modeli ile Process SPSS eklentisi (Model 4) kullanılmıştır (Hayes, 2013).

Çalışma Değişkenlerinin Betimleyici İstatistikleri ve Korelasyon Bulguları

Babanın duygusal sıcaklığı ile çocuğun benlik saygısı, benlik algısı ve olumluya odaklama, bakış açısına yerleştirme, olumluyu yeniden gözden geçirme alt boyutlarının bazı maddeleri için ters kodlama yapıldıktan sonra, tüm bu alt ölçeklerin ortalama, standart sapma ve en düşük - en yüksek puan değerleri ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) Tablo 1'de verilmiştir.

Çalışmanın değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde iki ayrı benlik algısı ölçeğinin birbiri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişki gösterdiği bulunmuştur ($r = .48, p < .01$). Bu ölçeklerin de z-puanları hesaplanarak ortalamaları alınmış ve birleşik Benlik Saygısı puanı oluşturulmuştur. Duygu düzenleme stratejilerinin üç alt ölçeğinin de kendi aralarında anlamlı ve pozitif ilişki gösterdiği görülmüştür (r aralıkları $.41$ ve $.63, p < .01$). Bu bulgular ışığında, Bilişsel Yeniden Yapılandırma değişkenini oluşturmak üzere bu puanların ortalaması alınmıştır.

Baba sıcaklığı değişkeni, hem bileşik bilişsel yeniden yapılandırma ($r = .31, p < .05$) hem de bileşik benlik saygısı ($r = .28, p < .05$) değişkenleri ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler göstermiştir. Ayrıca, bilişsel yeniden yapılandırma ile benlik saygısı ($r = .51, p < .01$) arasında da olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 1 . Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri, Birbirleriyle Korelasyonları ve İç Tutarlılık Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Babanın duygusal sıcaklığı	-	.23	.26*	.35**	.19	.21
2. Benlik saygısı		-	.48**	.41**	.24	.40**
3. Benlik algısı			-	.40**	.24	.49**
4. Olumluya odaklama				-	.41**	.60*
5. Bakış açısına yerleştirme					-	.63**
6. Olumluyu yeniden gözden geçirme						-
Ortalama	5.28	2.14	2.85	2.64	3.17	3.19
Standart sapma	.52	.54	.43	1.07	1.00	.95
En düşük puan	3.78	.70	1.83	1.25	1.00	1.00
En yüksek puan	6.00	3.00	3.67	5.00	5.00	4.45
İç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa)	.69	.88	.74	.91	.70	.73

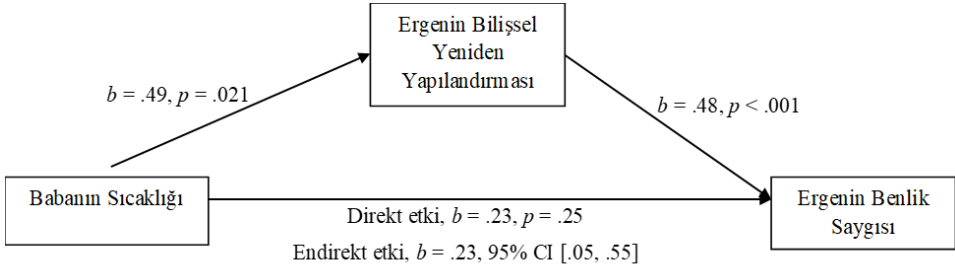
Not. * $p < .05$, ** $p < .01$. $N = 57$.

Aracı Rol Analizi

Ergenin bilişsel yeniden yapılandırma becerisinin baba sıcaklığı ile benlik saygısı arasındaki aracı rolü Process SPSS eklentisi kullanılarak ve Model 4 kullanılarak incelenmiştir. Önceki çalışmalar, yordayıcı ve sonuç değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmaksızın da dolaylı etkinin çıkabileceğini göstermişlerdir (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002; Preacher & Hayes, 2008). Bu nedenle, özellikle de küçük örneklerde dolaylı etkinin Bootstrap örnekleme kullanılarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Preacher & Hayes, 2008).

Bu çalışmada, babanın duygusal sıcaklığının ergenin benlik saygısında doğrudan etkisinin olduğu bulunmamıştır ($b = .23$, $t = 1.16$, $p = .25$). Ancak, babanın duygusal sıcaklığı bağımsız değişkeniyle bilişsel yeniden yapılandırma aracı değişkeni eş zamanlı olarak modele uygulandığında, bilişsel yeniden yapılandırmanın aracı rolü etkisinin anlamlı olup olmadığı 1000 kişilik Bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiş ve dolaylı etki için güven aralıkları belirlenmiştir, $b = .23$, $CI [.05, .55]$. Belirlenmiş olan güven aralığına göre, bilişsel yeniden yapılandırmanın babanın duygusal sıcaklığı ve ergenin benlik saygısı değişkenleri arasında aracılık etkisinin olduğu söylenebilir.

Ek bir analizde çocuk odaklı ikinci bir model, bir diğer deyişle, ergenin benlik saygısının bilişsel yeniden yapılandırmayı, bunun sonucunda da babanın sıcaklığını artırıp arttırmadığı test edilmiştir. Ancak öne sürülen bu modelde bilişsel yeniden yapılandırmanın aracı değişken etkisi olmadığı bulunmuştur, $b = .07$, $CI [-.01, .21]$.



Şekil 1. Bilişsel yeniden yapılandırmanın baba sıcaklığı ile ergenin benlik saygısı arasındaki aracı rolü.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, baba sıcaklığı ve destekleyici çocuk yetiştirme tutumunun ergenlerin benlik saygısına doğrudan ve bilişsel yeniden yapılandırma olarak nitelendirilen duygu düzenleme stratejisi üzerinden dolaylı etkisi incelenmiştir. Ön görüldüğü üzere ergenlerdeki benlik saygısı, eş zamanlı olarak kazanılan duygu düzenleme stratejileri ve çevresel bir faktör olan baba sıcaklığı ile ilişkili bulunmuştur. Geçmişte yapılan çalışmaların ötesinde, ergenin duygu düzenleme yönteminin baba sıcaklığı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Bir diğer deyişle, baba sıcaklığının ergenlerde daha fazla bilişsel yeniden yapılandırma stratejilerinin kullanımına ve buna bağlı olarak daha yüksek benlik saygısına katkı yaptığı bulunmuştur.

Ergenin Benlik Saygısı ile Baba Sıcaklığı ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkiler

Hipotez edildiği gibi, bu çalışmada ergenlerin düzenli bilişsel yeniden yapılandırma kullanmalarının yüksek benlik saygısı ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bilişsel yeniden yapılandırmanın amacı olumlu duygu deneyimini artırırken, olumsuz duygulara yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu bilişsel yeniden yapılandırmanın duygu durumunu olumlu yönde dönüştürerek psikolojik uyumuna ve benlik saygısına katkı sağladığı düşünülmektedir (Nezlek & Kuppens, 2008).

Alanyazındaki mevcut araştırmaların ötesinde, bu çalışmanın bulguları ergenin bilişsel duygu düzenleme yönteminin baba sıcaklığı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi açıklayan bir rol oynadığı göstermiştir. Anlamlı bir açıklayıcı mekanizma olarak bulunan bilişsel yeniden yapılandırma, yaşanan olumsuz bir durumda dahi olumlu olabilecek yönlere odaklanıp yapıcı düşünmeyi içerir. Bu gibi duygu düzenleme stratejilerinin öğrenilmesi büyük ölçüde ebeveyn desteğiyle gerçekleşir (Yap, Allen, & Sheeber, 2007). Yapılan pek çok çalışma, ebeveynlerin çocuklarına duygularını nasıl göstereceklerine veya duygularını nasıl düzenleyeceklerine sadece erken çocuklukta değil ergenlik döneminde dahi destek olduklarına işaret etmektedir (Yap, Allen, & Ladouceur, 2008; Yap, Schwartz, Byrne, Simmons, & Allen, 2010). Bu çalışmada da babanın sıcaklığı ile ergenin bilişsel yeniden yapılandırması anlamlı bir ilişki göstermiş ve alanyazındaki benzer çalışmaları destekler nitelikte olmuştur (McDowell ve ark., 2002). Bu bulgu, ergenin duygularını yadrigamamayı hatta bu duygularla daha yapıcı bir şekilde başa çıkabileceğini babasıyla olan destekleyici ve ilgili ilişki bağlamında öğrendiğini düşündürmektedir. Ebeveynin sıcaklığı ve ergenin duygu düzenlemesine ilişkin çalışmalar daha çok anne-ergen ilişkisine

odaklanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları babanın ergenlerin sosyo-duygusal gelişimindeki önemini vurgulama açısından alanyazına katkıda bulunmuştur.

Her ne kadar bu araştırmanın sahip olduğu kesitsel desen baba ve ergen değişkenleri arasındaki nedenselliğin yönünü tam olarak gösteremese de, yapılan analizler çocuk odaklı ikinci modeli, yani ergen benlik saygısının bilişsel yeniden yapılandırmayı etkileyerek baba sıcaklığının artmasını desteklememiştir. Bu da ilk modeldeki ilişkilerin doğrultusunu pekiştirmektedir. Ancak çalışmanın birtakım kısıtlamaları da mevcuttur. Öz-bildirim ölçeklerinin kullanılması sebebiyle, ergenlerde ve babalarda kendilerini olumlu yansıtmaya eğilimleri kontrol edilememiştir. İlerideki çalışmalarda, başka araştırma yöntemleriyle (ör. gözlem, öğretmen değerlendirmesi, anne değerlendirmesi) bulguların desteklenmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma bulguları sıcak ve ilgili babalığın ergenlerin sosyo-duygusal gelişimine olan olumlu katkılarını göstererek alanyazına katkıda bulunmuştur. Klinik ve uygulamaya yönelik olarak, bu çalışmanın bulguları bilişsel yeniden değerlendirmenin bilişsel-davranışçı terapi bağlamında etkin bir duygu düzenleme stratejisi olarak kullanılmasını destekler niteliktedir. Bu bulgular özellikle babalar için geliştirilen müdahale programlarına önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKLAR

1. Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 203-212.
2. Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-129.
3. Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı. *Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.*
4. Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
5. DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
6. Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
7. Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
8. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

9. Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
10. Harter, S. (1990). Identity and self development. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: The Guilford Press.
12. Heinonen, K., Raikkönen, K., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2003). Maternal perceptions and adolescent self-esteem: A six-year longitudinal study. *Adolescence*, 38, 669-687.
13. John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
14. Kagıtcıbası, C. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal?. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 223-235.
15. Lamb, M. E., & Lewis, C. (2013). Father-child relationships. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 119-134). New York, NY: Routledge.
16. Lerner, R., & Galambos, N. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
17. MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.
18. McCurdy, S., & Scherman, A. (1996). Effects of family structure on the adolescent separation-individuation process. *Adolescence*, 31, 307-319.
19. McDowell, D. J., Kim, M., O'neil, R., & Parke, R. D. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review*, 34, 345-364.
20. McGee, R. O. B., & Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents?. *Journal of Adolescence*, 23, 569-582.
21. Moore, S., Zoellner, L., & Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms? *Behaviour Research and Therapy*, 46, 993-1000.
22. Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
23. Nezlek, J. B., & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality*, 76, 561-580.

24. Onat, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
25. Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695-708.
26. Parker, J., & Benson, M. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence*, 39, 519-530.
27. Perris, C., Jacobsson, L., Linnström, H., von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
28. Phares, V. (1996). Conducting nonsexist research, prevention, and treatment with fathers and mothers: A call for a change. *Psychology of Women Quarterly*, 20, 55-77.
29. Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
30. Schmidt, J., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 37-46.
31. Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 1869-1880.
32. Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
33. Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2nd ed., pp. 103-133). Mahway, NJ: Erlbaum.
34. Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14, 35-60.
35. Şekercioğlu, G., & Koç, N. (2017). Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve farklı değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin test edilmesi. *İlköğretim Online*, 16, 1425-1450.
36. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
37. Videon, T. (2005). Parent-child relations and children's psychological well-being. *Journal of Family Issues*, 26, 55-78.
38. Yap, M. B., Allen, N. B., & Ladouceur, C. D. (2008). Maternal socialization of positive affect: The impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. *Child Development*, 79, 1415-1431.

39. Yap, M. B., Allen, N. B., & Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10, 180-196.
40. Yap, M. B., Schwartz, O. S., Byrne, M. L., Simmons, J. G., & Allen, N. B. (2010). Maternal positive and negative interaction behaviors and early adolescents' depressive symptoms: Adolescent emotion regulation as a mediator. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 1014-1043.
41. Young, J., Berenson, K., Cohen, P., & Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 407-423.
42. Williams, S. K., & Kelly, F. D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 168-196.

24 Ekim 2018

Oturum XVIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Saat

15:15-16:45

Yer

503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ANNE-BEBEK BAĞLANMASINDA KANITA DAYALI HEMŞİRELİK UYGULAMALARI

Tülay KUZLU AYYILDIZ1 Müge SEVAL1 Birgül YAYLACI2

1Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Zonguldak 2Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Zonguldak

ÖZET

Bağlanma kuramcısı Bolbwy'e göre bağlanma; anne ile bebek arasında doğum anından itibaren gelişen duygusal etkileşimidir. Bebek açısından bağlanma "attachment" olarak tanımlanırken, anne açısından "bonding" şeklinde ifade edilir. Bağlanma ile annesine her ihtiyacı olduğunda ulaşan ve gereksinimleri karşılanan bebeğin güven duygusu gelişir. Bebeğin bağlanma davranışları, başlangıçta meme arama, başı döndürme, emme, yutma, parmak emme, yakalama, anneye yönelme, beslenme saatlerini sezinleme ve hazırlanma şeklinde kendisini göstermektedir. Nugent ve Brazelton, doğumdan hemen sonraki zaman periyodunu "Mükemmelliğe denk mihenk noktası (touchpoint)" olarak tanımlarlar. Özellikle yeni doğan döneminin ilk üç günü önemlidir. Bu dönemde ikili birbirinden ayrılmak zorunda kalırsa (bebeğin yoğun bakımda olması, annenin süt vermemesi vb.) bağlanma kesintiye uğrayabilir. Bu kısa zaman diliminde doğumda bulunan ebenin ya da hemşirenin ve bebekle ilgilenen hemşirenin anne ile bebek buluşması konusunda hassas davranması önemlidir. Araştırmalar, anne bebek bağlanmasını kolaylaştıran kanıta dayalı üç uygulamadan söz etmektedir.

Erken Ten Tene Temas: Erken ten tene temas, bebeğin doğumda ya da hemen sonrasında çıplak ve yüzüstü pozisyonda annenin çıplak göğsüne yerleştirilmesidir. Bu sayede annede oksitosin (aşk/sevgi) hormonu salgılanır. Oksitosin annenin meme sıcaklığını yükseltir, sakinleştirir ve bağlanma gücünü artırır.

Anne-Bebek Oda Paylaşımı (Room-in) Yaklaşımı: Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO 1998) göre, "odanın paylaşımı"; bebeğin anneden ayrılmasını gerektiren belirli bir tıbbi tedavi olmadığı sürece, annenin bebeğiyle taburcu olana kadar 24 saat boyunca aynı odada kalmasıdır. Anne böylece bebeğine daha kolay alışır.

Kanguru Metodu: Kanguru metod; (1) ten tene temas, (bebek gece gündüz dik pozisyonda annenin çıplak göğsüne sıkıca bağlanmış pozisyonda tutulur) (2) sık ve etkili emzirme ve (3) kilosuna/gestasyonel yaşına bakılmaksızın hastaneden erken taburculuk üçlü sisteminin oluşturduğu bir bakım sistematiğidir. Kaliteli anne-bebek bağlanması sağlar.

SONUÇ

Bebeklerin ruhsal ve duygusal açıdan sağlıklı gelişebilmesi için sağlık ekibi üyelerinin doğum anından itibaren anne bebek bağlanmasına gereken hassasiyeti göstermesi önemlidir.

ANAHTAR KELİMELER: Anne-bebek bağlanması, Yeni doğan hemşiresi

EVIDENCE-BASED NURSING IMPLEMENTATIONS ON MOTHER-INFANT BONDING

ABSTRACT

According to Bowlby, bonding is emotional interaction between mother and baby is thriving since the birth. Bonding is defined as "attachment" for baby and "bonding" for mother. Emotion of trust improve by bonding if baby can reach her/his mother whenever she/he wants and if the requirements are met immediately. At the beginning the bonding behaviours of baby is looking for breast, turning the head, sucking, swallowing, sucking finger, catching, orienting to mother, realizing the feeding time and getting ready. Nugent and Brazelton defined the time period after delivery as "touchpoint". Especially the first three days of neonatal period is important. If the baby and mother have to be separated(Because of baby have to hospitalised, mother is unable to give milk...). The awareness and sensitivity of midwives and nurses are very important through mother and baby for early meeting and healthy bonding. Researches are pointed out three evidence based nursing implementation.

Early Skin to Skin Touching: Early skin to skin contact, the naked baby's placed on the mother's bare chest at prone position at birth or immediately after birth. In this way, oxytocin hormone (love hormone) secretes in mother. Oxytocin raises the temperature of the mother's breast, calms the mother and enhances the bonding force.

Rooming In: The World Health Organization (WHO 1998), the "rooming in"; the mother and baby remain in the same room for 24 hours until they are discharged. Mother thus easier to get familiar to the baby

Kangaroo Care Method: Tripartite system of the hospital is a maintenance systematically (1) skin to skin contact, (attached to the mother's bare chest in an upright position) (2) frequent and effective breastfeeding, (3) early discharge. It provides quality mother-baby bonding

CONCLUSIONS

The health care team members' sensitivity to the mother-baby bonding is important for developing mental and emotional health of babies from the moment of birth

KEYWORDS: Mother-baby bonding, Neonatal nursing

GİRİŞ

Bağlanma, insanın yaşam boyu gelişim süreci içinde duygusal ve etkileşimsel ilişki yapısı olup birçok faktörden etkilenen önemli bir süreçtir. Bowlby, iki kişi arasındaki güçlü bir bağ olarak tanımladığı bağlanma terimini, çalışmaları ile geliştirerek bağlanma kuramını oluşturmuştur (Yılmaz, 2013). Bağlanma kuramı, insanların başkalarıyla güçlü duygusal bağlar kurma nedenlerini açıklayan bir yaklaşımdır (Güleç ve Kavlak, 2013; Kavlak ve Şirin, 2007).

Anne- bebek bağlanma süreci, gebelik, doğum ve postpartum dönemlerinde aşamalı olarak gelişmektedir. Gebelik sürecinde başlayan anne-fetüs bağlanması, anneye doğumdan önce çok önemli bir şeye sahip olduğunu düşünmesi ile birlikte mutlu ve gururlu hissetmesini sağlar (Kavlak ve Şirin,, 2007). Annenin fetüse ya da yeni doğana güvenli bağlanması;

- Gebelik için yeteri kadar istekli olma,
- Gebeliğin doğru zamanda sonlanması,
- Annenin korkuları,
- Kişilerarası iletişim durumu,
- Fizyolojik ve psikolojik olarak stresle baş etme yeterliliği,
- Postpartum dönemde emzirme isteği,
- Yenidoğanın tüm ihtiyaçlarını karşılama vb. gibi faktörlerden etkilenmektedir (Gilbert ve Harmon, 2002; Yılmaz ve Beji, 2010).

Planlanmış gebelik, kolay doğum, sağlık personelinin desteği, doğuma hazırlık, istenilen cinsiyet ve doğru ve iyi beslenebilme gibi faktörler bağlanmayı olumlu etkilediği düşünülmektedir (Scharfe, 2012).

Doğumdan hemen sonra başlayan bağlanma; başı döndürme, meme arama, emme, yutma, anneye yönelme ve beslenme saatlerini sezinleme ile şekillenmeye başlamaktadır (Soysal ve arkadaşları, 2005). Annenin bebeği ile kurduğu etkileşim ne kadar erken sağlanırsa annelik duygusu o kadar kuvvetli gelişecektir. Özellikle doğumdan sonra ki ilk üç gün bebeğin anne ile sağlıklı iletişimi çok önemlidir (Güleşen ve Yıldız, 2013). Öztürk ve Saruhan'ın (2010) yaptığı bir çalışmada, doğumdan sonra bebeklerini ilk gün gören annelerin diğer gruptaki annelere göre (ilk günden sonra, 7 gün içerisinde, 7 günden sonra) maternal bağlanma puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Doğumu izleyen bu ilk dönemde anne ve bebeğin ayrı kalması bebeğin gelişmesini ve annenin davranışlarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Can, 2010). Doğumdan sonraki ilk günler anneler hem kendi bakımlarını hem de bebeklerinin kişisel bakımlarını karşılamada yetersiz kalabilirler. Bu konuda hemşirelere önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Hemşireler, annelerin bebekleri ile olan iletişim ve bakım verme sürecini değerlendirerek, güvenli anne-bebek bağlanmasının sağlanmasında ve sağlıklı bir anne-bebek ilişkisinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Kayacı, 2008).

Erken Ten Tene Temas

Erken ten tene temas, bebeğin doğar doğmaz çıplak olarak annenin göğsü üzerine yüzüstü pozisyonunda yatırılmasını ve bebeğin sıcak tutulmasının sağlanmasını içeren bir uygulamadan oluşur. Bu sayede annede oksitosin (aşk/sevgi) hormonu salgılanır. Oksitosin annenin meme sıcaklığını

yükseltir, sakinleştirir ve bağlanma gücünü artırır. Galbally ve arkadaşları (2011) çalışmasında, oksitosinin anne- bebek bağlanma üzerindeki rolünün belirlendiği 8 çalışmadan 7 sinde, oksitosin seviyesi ile anne- bebek ilişkisi ve bağlanma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Sağlıklı term bebekler, erken ten tene temas ile anneye yerleştirildiklerinde bazı duyarlılıklar gösterirler. Örneğin; koku duyarlılığı ilk birkaç saatte artan bir bebek, anne sütünün kokusuna öğrenir ve kolaylıkla meme ucunun yerini bulabilirler (Moore ve ark, 2012).

Anne ile bebeğin erken dönemde temasta bulunması bebeğin fizyolojik ve psikolojik gelişimini etkiler ve güven duygusunun oluşmasına katkı sağlar. Bu amaçla 34 çalışmanın incelendiği bir sistematik derlemede, 2177 anne ve bebeği ile çalışılmış ve ten tene temasın emzirmeyi pozitif yönde etkilediği, bebeğin ağlamalarının azaldığı ve kardiyο-pulmoner sisteminin daha iyi ölçüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca anne-bebek etkileşiminin hiçbir döneminde olumsuz etkisi saptanmamış olup, faydalı bir uygulama olduğu vurgulanmıştır (Moore ve ark, 2012).

Ülkemizde yapılan TÜİK (2015) çalışma sonuçlarına göre, doğumdan sonraki ilk emzirmenin %7.2'sinin ten tene temas sırasında olduğu, %54.4'ünün ilk 1 saat içerisinde bebeğini emzirdiği ve %45.6'sının erken ten tene temas uyguladığı belirlenmiştir (TÜİK, 2015).

Anne-Bebek Oda Paylaşımı (Roomin-in) Yaklaşımı:

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO 1998) göre, "odanın paylaşımı"; bebeğin anneden ayrılmasını gerektiren belirli bir tıbbi tedavi olmadığı sürece, annenin bebeğiyle taburcu olana kadar 24 saat boyunca aynı odada kalmasıdır. Anne böylece bebeğine daha kolay alışır (WHO, 1998).

Anne ile bebeğin aynı odada kalmaması, bağlanmayı olumsuz etkileyen faktörlerdendir. Odanın paylaşımı esnasında, annenin yatağının yanına standart bir bebek yatağı ile yatağın paylaşılması sonucunda, bebek anne yakınına yerleştirilir. Stresli bir süreç olan doğum eyleminden sonra, annedeki hormonların değişikliği ile fizyolojik ve psikolojik problemlerin ortadan kalkması için annelerin dinlenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle, doğumdan sonra annenin bebeği ile aynı odada kalması; endişelenmeden bebeğinin bakım periyodunu yapabilme gücü ile emzirme başarısını artırır ve güvenli bağlanmaya yardımcı olur (Çınar ve ark., 2010).

Kanguru Metodu

Kanguru metodu, ilk olarak neonatal yaşamın zorluklarını aşmak ve bebeğin doğumdan sonraki ilk dakikalarına destek olmak amacıyla desteklenmektedir. Kaliteli anne-bebek bağlanmasını sağlar.

Kanguru metodu;

- o Ten tene temas, (bebek gece gündüz dik pozisyonda annenin çıplak göğsüne sıkıca bağlanmış pozisyonda tutulur)
- o Sık ve etkili emzirme ve
- o Kilosuna/ gestasyonel yaşına bakılmaksızın hastaneden erken taburculuk üçlü sisteminin oluşturduğu bir bakım sistematiğidir.

Kanguru metodu masrafsız ve kolay uygulanabilir olduğu için bakım ünitelerinde sıklıkla kullanılmaktadır. 15 farklı ülkede yapılan bir çalışmada, kanguru metodunun prematüre bebekler için

%51 oranında yenidoğan ölümlerinin azalttığı ve küvöz bakımından daha etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır (Healthy Newborn Network, 2018).

Ahn ve arkadaşlarının (2010) yaptığı bir çalışmada, doğum sonrası kanguru metodu uygulanan anne ile bebekler arasındaki bağlanmanın daha güçlü olduğunu vurgulamıştır (Ahn ve ark., 2010). Yapılan çalışmalarda ebeveyn – bebek arasında uygulanan kanguru metodu sayesinde bebeklerin daha az ağladıkları, daha kolay uydukları ve daha sakin oldukları belirtilmiştir (Chwo ve arkadaşları, 2007; Pillai Riddell ve arkadaşları, 2011).

SONUÇ

Bebeklerin ruhsal ve duygusal açıdan sağlıklı gelişebilmesi için sağlık ekibi üyelerinin doğum anından itibaren anne bebek bağlanmasına gereken hassasiyeti göstermesi önemlidir. Özellikle verimli bir sağlık danışmanlığı konusunda hemşirelerin rolleri büyük önem taşımaktadır. Hemşireler; sağlığın korunması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve bakım ve rehabilitasyonunun sağlanması olarak üstlendikleri rolleri ile anne-bebek etkileşimi ve güvenli bağlanma konusunda bilgilendirme sorumluluğuna sahiptirler.

Literatür incelemesi gösteriyor ki, anne- bebek bağlanmasının bebeğin ve annenin iletişimi, bebeğin büyüme ve gelişme sürecini, annenin postpartum dönemde bakım verme rolünü başarı ile gerçekleştirebilmesini sağlar. Ülkemizde bu konuda yapılacak olan sağlık danışmanlığı ve hizmetine daha fazla ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

28. Yılmaz, S.D. (2013). "Prenatal anne-bebek bağlanması. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 10(3): 28-33.
29. Yılmaz, S.D., Beji, N.K. (2010). Gebelerin stresle başa çıkma, depresyon ve prenatal bağlanma düzeyleri ve bunları etkileyen faktörler. Genel Tıp Dergisi. 20(3): 99-108.
30. World Health Organization (WHO). (1998). Evidence for the 10 steps to successful breastfeeding. Geneva. Retrieved from on (01.09.2018), http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9241591544/en/ veri tabanından erişildi.
31. Türkiye İstatistikleri Kurumu (TÜİK) (2015). Sağlık İstatistikleri Yıllığı. Retrieved from on (01.09.2018), <http://www.saglikistatistikleri.gov.tr/> veri tabanından erişildi.
32. Scharfe, E. (2012). Maternal attachment representations and initiation and duration of breast feeding, *Journal of Human Lactation.*; 28 (2): 218-25.
33. Soysal, A.Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri.*;8: 88-9.
34. Pillai-Riddell, R.R., Racine, N.M., Turcotte, K., Uman, L.S., Horton, R.E., Din-Osmon, L., et al. (2011). Non-pharmacological management of infant and young child procedural pain. *Cochrane Database Syst Rev*; 5(10): DOI: 10.1002/14651858.CD006275.

35. Moore, E.R., Anderson, G.C., Bergman, N. and Dowswell, T. (2012). Early skin-to-skin contact for mothers and their healthy newborn infants. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. DOI: 10.1002/14651858.CD003519.
36. Öztürk, R. (2010). Prematüre bebeği olan annelerin depresyon ve maternal bağlanma ilişkisi (Yüksek lisans tezi). İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 301373.).
37. Kayacı, M. (2008). Maternal bağlanmayı etki eden faktörlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Manisa. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi. (Erişim No: 248041.).
38. Kavlak, O., Şirin, A. (2007). Anne ve babaya ait bağlanma ve hemşirenin rolü. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 23 (2): 183-94.
39. Healthy Newborn Network- Kangaroo mother care. Retrieved from on (12.06.2016). <http://www.healthynewbornnetwork.org/issue/kangaroo-mother-care/> veri tabanından erişildi.
40. Güleşen, A., Yıldız, D. (2013). Erken postpartum dönemde anne bebek bağlanmasının kanıta dayalı uygulamalar ile incelenmesi. *TAF Prev Med Bull.*; 12(2): 177 -182.
41. Gülec, D., Kavlak, O. (2013). Baba-bebek bağlanma ölçeğinin Türk toplumunda geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2):170-81.
42. Gilbert, E.S., Harmon, J.S. (2002). Yüksek riskli gebelik ve doğum. Taşkın L. (Yay. Haz.). *Gebeliğin kaybı perinatal yaş*. Ankara: Palme Yayıncılık: s. 133- 70.
43. Galbally, M., Lewis, A.J., Ijzendoorn, M., Permezel, M. (2011). The role of oxytocin in mother-infant relations: a systematic review of human studies. *Harvard Review of Psychiatry*. 2(1): 1-14.
44. Çınar, N., Sözeri, C., Dede, C., Cevahir, R. (2010). Anne ve bebeğin aynı odada uyumasının emzirmeye etkisi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Sempozyum Özel Sayısı. <http://hemsirelik.maltepe.edu.tr/dergiler/ozel/pdf/235-241.pdf> veri tabanından erişildi.
45. Conde-Agudelo, A, Belizán, J.M. (2003). Kangaroo mother care to reduce morbidity and mortality in low birth weight infants. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Issue 2: DOI:10.1002/14651858.CD002771.
46. Chwo, M.J, Anderson, G.C., Good, M., Dowling, D.A., Shiao, S.H, Chu, DM. (2007). A randomized controlled trial of early kangaroo care for preterm infants: effects on temperature, weight, behavior, and acuity. *J Nurs Res*; 10(2): 129-42.
47. Can, G. (2010). Anne-yenidoğan bağının önemi.. Ekşi A. (Yay. Haz.). *Ben hasta değilim- çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi;. s. 1-5.
48. Ahn, H.Y., Lee, J., Shin, H.J. (2010). Kangaroo care on premature infant growth and maternal attachment and post-partum depression in South Korea. *Journal of Tropical Pediatrics*: 56(5): 342-44.

24 Ekim 2018

Oturum XVIII

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Saat	Yer
15:15-16:45	503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

BABALARIN BAZI ÖZELLİKLERİNE GÖRE 0-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Nimet GÜNEŞ¹, Haktan DEMİRCİOĞLU²

¹Uzman Çocuk Gelişimci, Sağlık Bakanlığı Trabzon Kanuni Eğitim Araştırma Hastanesi

²Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Özet

Erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle anne ve çocuk üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dönemde çocuğa birincil bakım veren annenin demografik özelliklerinin yanında babanın da bazı demografik özellikleriyle çocuğun gelişimini, eğitimi, düşüncesini ve davranış kalıplarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada babaların bazı özelliklerine göre 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimleri incelenmiştir. Araştırma, nicel yöntemlerden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ili Nilüfer ilçesindeki iki Aile Sağlığı Merkezine kayıtlı 102'si kız ve 99'u erkek olmak üzere 201 çocuk ve onların babaları oluşturmuştur. Veriler, çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla 'Denver II Gelişimsel Tarama Testi' ve çocuklar ve babalarının demografik bilgilerini elde etmek için 'Aile Bilgi Formu' kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS programında Çok Gözlü Ki-Kare Testi aracılığıyla yapılmış ve sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak $p=0,05$ kullanılmıştır. Bu doğrultuda, babaların yaşları, eğitim durumları, çalışma durumları, meslekleri, gelir durumları ve sağlık güvence durumlarına göre çocukların Denver II gelişim sonuçları incelenmiştir. Araştırma bulguları babaların yaşlarına göre incelendiğinde çocukların en yüksek oranda (%30) normal olmayan sonuçlarının babaların "41 yaş ve üzeri" grupta yer aldığı, babaların eğitim durumları incelendiğinde çocukların en yüksek oranda (%23,8) normal olmayan sonuçlarının babaların "ortaokul ve öncesi" grubunda yer aldığı, babaların çalışma durumları incelendiğinde çocukların en yüksek oranda (%60) normal olmayan sonuçlarının babaların "çalışmıyor" grubunda yer aldığı, babaların işleri incelendiğinde çocukların en yüksek oranda (%55,5) normal olmayan sonuçlarının babaların işlerinin olmadığı grupta yer aldığı, babaların gelir durumları incelendiğinde çocukların en yüksek oranda (%22,8) normal olmayan sonuçlarının babaların "2500 TL ve altı" grubunda yer aldığı, babaların sağlık güvence durumları incelendiğinde çocukların en yüksek oranda (%23,5) normal olmayan sonuçlarının babaların sağlık güvence durumu olmayan grupta yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda babaların çalışma durumları ve meslekleri ile çocuklarının Denver II gelişim sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Baba, çocuk, çocuk gelişimi

GİRİŞ

Döllenmeden başlayarak (bebek/fetus anne rahmine düştüğünde) fiziksel, dil, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden insan yaşamı boyunca düzenli, uyumlu ve sürekli ilerleme kaydeden, büyüme ve olgunlaşmayı da içeren değişme ve hareket örüntüsüne gelişim denmektedir (Doğan ve Acar-Şengül, 2016; Santrock, 2016; Senemoğlu, 2007; Yavuzer, 2016). Gelişim fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönleri ile bir bütündür ve çocuğun her gelişim alanı birbiriyle ilişkilidir. Özellikle hızlı bir gelişim dönemi olan erken çocukluk döneminde gelişim, bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar çocuğun doğuştan sahip olduğu özellikler ve çevresel etmenleridir. Çevresel etmenlerin başında da akla ilk gelen etmen "aile" olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Aile, doğumlarından itibaren çocukların yaşamlarını şekillendirme açısından çok önemli bir yapıdır. Çocuğun sadece fiziksel gereksinimleri değil aynı zamanda sevgi, şefkat ve saygı gibi duygusal ihtiyaçları da aile ortamında karşılanmakta; kişilik ve sosyal gelişim süreci de ailede oluşmaktadır. Aynı zamanda çocuklar, hem gelişimlerinin hem de eğitimlerinin tüm süreçlerinde destek aldıkları ailelerinden iyi ve kötü davranış ve/veya alışkanlıklar edinmektedirler. Çünkü çocuklar, onlar için yabancı olan bir dünyaya, hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bilgi ve beceri olmadan gelmektedirler. Söz konusu bu etki düşünüldüğünde; Chow (2004) ve PTA (2005)'ya göre aile çocuğun hem ilk hem de en etkili toplumsal çevresini içermektedir (akt. Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Bu kapsamda aile; çocuklar için hem güçlü bir koruyucu faktör, hem de zaman zaman olumsuz bazı sonuçların ortaya çıkış unsuru olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ebeveyn ya da bakım veren, bazı durumlar için risk faktörü olarak tanımlanabilir. Söz konusu bu risk faktörü, spesifik olarak babaların birtakım demografik özelliklerinden de kaynaklanabilir.

Nitekim çocuğun ruhsal gelişiminde annenin rolünün önemi kadar babanın rolü de oldukça önemlidir. Yurtdışında yapılan bir araştırma (Howard 2010, Soysal 1999) baba-çocuk bağlanmasının çocukların ilerideki akademik başarısı, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir (Güleç ve Kavlak, 2013). Bu açıdan babaların çocuklarının gelişimi ve eğitimine katılmaları ve onları desteklemeleri çocuğun çeşitli açılardan gelişimini olumlu biçimde etkilemektedir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007).

Erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle anne ve çocuk üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dönemde çocuğa birincil bakım veren annenin demografik özelliklerinin yanında babanın da bazı demografik özellikleriyle çocuğun gelişimini, eğitimini, düşüncesini ve davranış kalıplarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada babaların bazı özelliklerine göre 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimleri incelenmiştir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada babaların bazı özelliklerine göre 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimleri incelenmiştir. Bu amaçla, değişkenler arasındaki bağlantıları inceleyen tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Karasar, 2008).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini belirlemek için araştırmacılar tarafından çocukların gelişimlerini etkileyebilecek faktörlerin yer aldığı bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Bu kontrol listesi aracılığıyla Bursa'nın Nilüfer Merkez ilçesinde yer alan 29 ASM'nin her biri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda gelişimsel destek gereksinimi bağlamında Akçalar ASM ve Işıktepe ASM'de kayıtlı 0-6 yaş dilimi içerisindeki çocuklar bu çalışmanın evrenini oluşturmuştur. ASM'lerde bulunan 0-6 yaş arası çocukların sayıları Sağlık Bakanlığı Sağlık-Net Karar Destek Sisteminden (KDS) tespit edilmiş ve bu iki ASM'nin 0-6 yaş dilimindeki toplam nüfus 566 olarak bulunmuştur (Erişim Tarihi: 26.01.2016). Bu bağlamda araştırmanın evreni 566 çocuk ve onların babaları olarak belirlenmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alacak çocuk sayısı % 5 hassasiyet ve % 95 güven aralığına (Israel, 1992) göre hesaplanmış ve minimum örneklem hacmi 0-6 yaş diliminde olan 240 çocuk olarak tespit edilmiştir. Örneklem grubunda yer alan çocuklar basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Örnekleme alınan mahallelerdeki ASM'lerde kayıtlı bazı çocukların mahalle veya şehir dışı kayıtlı olduğu, bazılarının engelli (tanı koyulmuş bir hastalık/sendrom) olduğu, bazılarının yabancı uyruklu olduğu, bazılarının hem ASM'ye gelmediği hem de ev adreslerine/telefon numaralarına ulaşamadığı görülmüştür. Bu çerçevede erişilen 201 çocuk ve onların babaları çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ailenin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla "Aile Bilgi Formu" ve 0-6 yaş arası çocukların gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla "Denver II Gelişimsel Tarama Testi" kullanılmıştır.

Aile Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocukları ve babaları hakkında demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından 'Aile Bilgi Formu' hazırlanmıştır. Aile Bilgi Formu; babaların yaşları, evlenme yaşları, eğitim durumları, çalışma durumları, çalışıyorlar ise meslekleri, sağlık güvence durumları, medeni durumları, ekonomik durumları ile ilgili bilgilerin ortaya konulmasına yönelik maddeleri içermektedir.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT), çocukların gelişimlerinin izlenerek gelişimsel sorunları yakalamak ve erkenden müdahale edebilmek amacıyla ilk kez 1967 yılında, Frankenburg ve Dodds tarafından yayınlanmıştır. Birçok ülkede kullanılmış ve elde edilen yeni bilgiler ışığında 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yeniden gözden geçirilerek Denver II oluşturulmuştur. Denver II, 0-6 yaş arasında sağlıklı görünümde olan çocuklara uygulanmak amacıyla oluşturulmuştur. Çocuğun ayına/yaşına uygun gelişimsel becerilerini değerlendiren bu test, belirti göstermeyen gelişimsel sorunları taramada, kuşkulu durumları nesnel bir araçla doğrulamada ve gelişimsel bakımdan risk altındaki çocukları izlemede önem taşımaktadır. Türkiye'de 1982 yılında

Hacettepe Üniversitesi öğretim üyeleri Kalbiye Yalaz ve Shirley Epir tarafından DGTT'nin ilk standardizasyonu yapılmıştır. 1996 yılında Kalbiye Yalaz ve Banu Anlar; 2009 yılında Kalbiye Yalaz, Banu Anlar ve Birgül Bayoğlu tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve standardize edilmiştir. Denver II adıyla tüm Türkiye'de eğitimini almak şartıyla kullanıma sunulmuştur. Psikometrik özellikleri belirlemek için elde edilen veriler, çocukların her bir maddeden geçtiği ayları/yaşları belirlemek amacıyla lojistik regresyon analizinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Analizler, çocukların % 25, 50, 75, 90'ının bir maddeden geçtikleri ayları/yaşları belirlemeye yardımcı olmuştur. Testin güvenilirliği için değişik yaş gruplarından çocuklar ve birden fazla testör ile çalışılmıştır. Yapılan test sonuçları güvenilir çalışmaları kapsamında karşılaştırıldığında testörler arası uyumluluğun %90, test-test uyumluluğun ise % 86'nın altına düşmediği görülmüştür. Denver II, kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal, dil ve kaba motor olmak üzere dört gelişim alanını değerlendiren 134 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun yaşı hesaplandıktan sonra yaş çizgisinin çizilmesiyle çocuğun hangi becerileri yapabilmesi gerektiği görülmekte ve bu şekilde testör çocuğun gelişiminin yaşı ile uyumunu değerlendirmektedir. Gelişimsel maddeler dışında testin sonunda gözlemlenen 5 adet "Test Davranışı" maddesi bulunmaktadır. Testör bu maddeleri çocuğu değerlendirdiği süre zarfında gözlemlenmekte ve yorumsal olarak daha kolay değerlendirme yapabilmelerini sağlayabilmektedir. Testin yorumlanmasında "normal", "anormal" ve "şüpheli" şeklinde üç değerlendirme bulunmaktadır. Çocuğun gelişiminin "normal" olarak yorumlanabilmesi için ayına/yaşına uygun maddelerin hepsini geçmesi veya en fazla bir uyarı maddesi alması, "şüpheli" olarak yorumlanabilmesi için yalnızca bir gecikme, iki veya daha fazla gecikme, bir gecikme+bir veya daha fazla uyarı maddesi alması, "anormal" olarak yorumlanabilmesi için ise tüm testteki maddeler için iki veya daha fazla gecikme maddesi alması gerekmektedir. Bu tür anormal gelişim durumunda tanı değerlendirmesi için bir merkeze yönlendirme yapılması önerilmektedir (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2016).

Veri Toplama Süreci

Verileri elde etme aşamasından önce çalışma ile ilgili "Etik Kurul İzni" alınmıştır. Sonraki aşamada çalışmanın Bursa İli Işıktepe ASM ve Akçalar ASM'de yapılabilmesi için Bursa Halk Sağlığı Müdürlüğünden "Anket İzni" ve "Araştırma İzni" alınmıştır.

Araştırma verileri, Ağustos 2016 ile Şubat 2017 tarihleri arasında ASM ile işbirliği içerisinde ev ziyaretleri yapılarak ve ASM'ye başvuran aileler ve 0-6 yaş arası çocuklarına ulaşılarak elde edilmiştir. Form, ölçek ve testler aile ve çocuklarla birebir görüşülerek uygulanmıştır. 151 aileye ev ziyareti yapılarak ve 50 aileye ise ASM'de ulaşılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan aileler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve onayları alındıktan sonra araştırma için gerekli form, ölçek ve testler uygulanmıştır. Ev ziyareti yapılarak ulaşılan aile ve çocuklar için süreç; önceden telefon edilerek, araştırmanın detayları verilerek ve onayları alındıktan sonra ev ziyareti yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Aile Bilgi Formu ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi SPSS programında Çok Gözlü Ki-Kare Testi aracılığıyla yapılmış ve sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak $p=0,05$ kullanılmıştır. Bu doğrultuda, babaların yaşları, eğitim durumları, çalışma durumları, meslekleri, gelir durumları ve sağlık güvence durumlarına göre çocukların Denver II gelişim sonuçları incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Aile Bilgi Formundan ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1.'de babaların demografik bilgilerine göre çocuklarının Denver II sonuçları arasındaki çok gözlü ki-kare testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Babaların demografik bilgilerine göre çocuklarının Denver II sonuçları arasındaki Çok Gözlü Ki-Kare testi sonuçları.

Tablolar	Gruplar	Normal		Normal Olmayan*		p
		f	%	f	%	
Babanın yaşı	30 yaş ve altı	41	71,9	16	28,1	0,310
	31-35 yaş	60	78,9	16	21,1	
	36-40 yaş	41	85,4	7	14,6	
	41 yaş ve üzeri	14	70	6	30	
Babanın eğitim durumu	Ortaokul ve öncesi	80	76,2	25	23,8	0,613
	Lise ve üstü	76	79,2	20	20,8	
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	152	79,6	39	20,4	0,008**
	Çalışmıyor	5	40	6	60	
Babanın işi***	Serbest Meslek	45	81,8	10	18,2	0,033**
	İşçi	98	77,2	29	22,8	
	Yok	5	45,5	6	55,5	
Babanın gelir durumu	2500 TL ve altı	115	77,2	34	22,8	0,804
	2501 TL ve üzeri	41	78,8	11	21,2	
Babanın sağlık güvence durumu	Var	143	77,7	41	22,3	0,555
	Yok	13	76,5	4	23,5	

*Denver II sonucu anormal ve şüpheli olanlar bu grupta değerlendirilmiştir.

** $p<0,05$

***"Kamu personeli" seçeneğinde yeterli veri olmadığı için işleme alınmamıştır.

Tablo 1.'de;

- Babaların yaşlarına göre çocukların en yüksek oranda (%30) normal olmayan sonuçlarının babaların "41 yaş ve üzeri" grupta yer aldığı,
- Babaların eğitim durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%23,8) normal olmayan sonuçlarının babaların "ortaokul ve öncesi" grubunda yer aldığı,
- Babaların çalışma durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%60) normal olmayan sonuçlarının babaların "çalışmıyor" grubunda yer aldığı,
- Babaların işlerine göre çocukların en yüksek oranda (%55,5) normal olmayan sonuçlarının babaların işinin olmadığı grupta yer aldığı,
- Babaların gelir durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%22,8) normal olmayan sonuçlarının babaların "2500 TL ve altı" grubunda yer aldığı,
- Babaların sağlık güvence durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%23,5) normal olmayan sonuçlarının babaların sağlık güvence durumu olmayan grupta yer aldığı,
- Babaların çalışma durumları ile çocuklarının Denver II gelişim sonuçları arasında babaları çalışmayan çocukların aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) ve
- Babaların işleri ile çocuklarının Denver II gelişim sonuçları arasında işi olmayan babaların çocukların aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında babaların yaşlarına göre çocukların en yüksek oranda (%30) normal olmayan sonuçlarının babaların "41 yaş ve üzeri" grupta yer aldığı görülmüştür. Yapılan bir araştırmaya göre babaların çocuklarına karşı tutumlarının yaşından etkilendiği saptanmıştır (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2008). Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007)'nin yaptığı bir araştırmada da 35 yaş altı babaların 36 yaş üstü babalara göre babalığa yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Buna göre, babaların yaşları ilerledikçe, çocuklarıyla daha az ilgilendikleri ve çocuklarının gelişimlerinin de bu nedenle geri kaldığı öngörülebilir.

Araştırma bulguları babaların eğitim durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%23,8) normal olmayan sonuçlarının babaların "ortaokul ve öncesi" grubunda yer aldığını göstermiştir. Yapılan bir araştırma babaların eğitim düzeyi arttıkça kendilerini babalık işinde daha yeterli gördüğünü ve üniversite mezunu babaların ilköğretim mezunu babalara göre babalığa yönelik ilgisinin ve genel tutumunun daha olumlu olduğunu göstermiştir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007). Yapılan başka bir araştırmada ise lise ve üniversite mezunu babaların ilköğretim mezunu babalara göre çocuklarıyla daha çok özdeşleştikleri ve babaları lise ve üniversite mezunu olan ilköğretim çağı çocuklarının akademik olarak daha başarılı oldukları görülmüştür (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2008).

Araştırma bulguları babaların çalışma durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%60) normal olmayan sonuçlarının babaların "çalışmıyor" grubunda yer aldığını, babaların işlerine göre çocukların

en yüksek oranda (%55,5) normal olmayan sonuçlarının babaların işlerinin olmadığı grupta yer aldığını ve bulguları babaların gelir durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%22,8) normal olmayan sonuçlarının babaların "2500 TL ve altı" grubunda yer aldığını göstermiştir. Aynı zamanda araştırma bulguları babaların çalışma durumları ve meslekleri ile çocuklarının Denver II gelişim sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Çalışmayan babaların maddi olarak zorlukları yaşadığı ve bu sebeple çocuklarına yeterince ilgi gösteremedikleri düşünüldüğünde bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye'de düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen babalar üzerinde yapılan bir araştırmada babaların babalık rolüne geleneksel tutum içinde yaklaştıkları bulunmuştur (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007).

Araştırma bulguları babaların sağlık güvence durumlarına göre çocukların en yüksek oranda (%23,5) normal olmayan sonuçlarının babaların sağlık güvence durumu olmayan grupta yer aldığını göstermiştir. Çalışmayan veya maddi olarak sağlık güvencesini karşılayamayan babaların herhangi bir sağlık kuruluşundan yeterince destek alamayacak ve hem kendinin, hem ailesinin, hem de çocuklarının gelişimleri ve sağlıkları için yeterince destek alamayacaktır. Dolayısıyla bu bulgu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına bakıldığında çocukların gelişimlerinin babaların demografik özelliklerine göre değişebildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu konularla ilgili olarak babaların veya diğer tüm aile bireylerinin kurum, kuruluş, sivil toplum kuruluşu ve meslek elemanları tarafından farkındalık ve bilgilendirici eğitim çalışmaları yapılarak çocukların gelişimlerinin desteklenmesi konusunda adımlar atılması gerektiği düşünülmektedir.

Özellikle başta birinci basamak sağlık hizmeti ile ailelere ve gelişimi risk altında bulunan çocuklara yönelik birincil hizmet veren ASM'lerde çalışan sağlık personeli olmak üzere çocukla çalışan her meslek elemanının çocuğu tek başına değil, çevresi ve özellikle bakım veren en yakın kişi olan annesi ile birlikte değerlendirmesinin daha anlamlı ve faydalı olacağı düşünülmektedir. Üstelik sadece annelere ve babalara yönelik değil, gebelere ve diğer çocuğa bakım veren diğer aile bireylerine de bilgilendirici eğitimlerin verilmesinin ve ev ziyaretlerinin yapılmasının çocuğun gelişimi için koruyucu olacağı düşünülmektedir.

ASM'lerde aile hekimlerinin ve aile sağlığı elemanlarının ailelerin ve çocukların bedensel takiplerini yaparken sağlığı bütüncül düşünerek psikososyal takiplerini de yapmalarının aile ve çocuk için koruyucu olacağı düşünülmektedir.

ASM'lerde çocuk gelişimi uzmanı, sosyal hizmet uzmanı ve psikologlardan oluşan mobil ekiplerin kurulmasının ve bu ekiplerin mahallede bulunan tüm aile ve özellikle çocukların değerlendirilmesi için ev ziyareti yapmasının riskli aile ve çocuklara erken müdahale edilebilmesi adına önemli olacağı düşünülmektedir.

Mahallelerde anne-baba okullarının yaygınlaştırılmasının, kurumlar/kuruluşlar/sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak ailelere bütüncül bir şekilde eğitimlerin verilmesinin ve bu eğitimlerin mümkün olduğunca tüm ailelere ulaşmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları düşünüldüğünde, çocukların gelişimleri ile ilgili olarak verilen anne-baba okullarına sadece annelerin değil, babaların da katılmasının önemli olacağı ve bu nedenle babaların eğitimlere katılmaları için teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
2. Doğan, Ö., Acar-Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. (Metin N, ed.). Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi. Ankara: Pegem Akademi.
3. Güleç, D. ve Kavlak, O. (2013). Baba- bebek bağlanma ölçeği'nin Türk toplumunda geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 170-181.
4. Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
5. Israel, G.D. (1992). Determining sample size [Internet]. [Erişim Tarihi 25 Ocak 2016]. Erişim adresi: <http://www.sut.ac.th/im/data/read6.pdf>.
6. Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
7. Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
8. Santrock, J.N. (2016). Yaşam boyu gelişim. (Yüksel G, çev. ed.). 13. basımdan çeviri. Ankara: Nobel Yayınları.
9. Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 425-438.
10. Senemoğlu, N. (2007). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Gönül Yayıncılık.
11. Tezel-Şahin, F., Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur?; Aile eğitimi programları neden önemlidir?. *Aile ve Toplum Dergisi*, 12 (3):7-12.
12. Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
13. Yalaz, K., Anlar, B.U. ve Bayoğlu, B. (2006). Denver II Gelişimsel Tarama Testi. 2. Basım. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.
14. Yavuzer, H. (2016). Çocuğunuzun ilk 6 yılı. 34. basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

24 Ekim 2018

Oturum XIX**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez**

Saat**09:00-10:30****Yer****504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**

**YATAKBAŞI DESTEK UYGULAMALARINDA ÇOCUK GELİŞİMCİNİN ROLÜNÜN VE
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**Yasemin YILMAZER¹ Aynur BÜTÜN AYHAN²¹Blm. Uzm., Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hematoloji Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Çocuk Gelişimi Birimi²Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü**ÖZET**

Yatakbaşı destek uygulamaları aile merkezli bakımın bir parçası olup, sağlık durumu oyun odası, hastane sınıfı veya diğer etkinliklere katılması için uygun olmayan ya da yaşı bu ortamlara gidemeyecek kadar küçük olan bebek ya da çocukların aileleriyle birlikte buldukları odada gelişimsel ve eğitimsel açıdan desteklenmelerini ve hastaneye yatışın çocuk ve ailesi üzerinde yaşatmış olduğu etkileri en aza indirmeyi amaçlayan uygulamalardır. Çocuk gelişimcilerin bu uygulamalardaki rolünün ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen on iki çocuk gelişimci ile görüşmelerin gerçekleştirildiği nitel bir çalışmadır. Araştırmada çocuk gelişimcilerin poliklinik hizmetlerine ek olarak yatakbaşı destek uygulamaları için servislerde görev aldıkları; uygulamalarının sıklığının hastanenin özelliklerine göre iki haftada bir ile her gün düzenli arasında değiştiği; uygulamalarını planlarlarken çocuğun ve ailenin özellikleri ile hastalığın özelliklerini ve yatış süresini göz önünde bulundurdıkları; ailelere yönelik yoğun çalışmalar yapıldığı; bu çalışmalar ile çocukların ve ailelerin kaygı düzeylerinin ve hastane yatışına olan tepkilerinin azaldığı; bu süreçte en çok fiziksel koşullar ve sağlık çalışanlarının süreci bilmemeleri dolayısıyla güçlükler yaşandığı; diğer meslekler ile işbirliği yapıldığı ve servislerde tam zamanlı çalışabilecek çocuk gelişimci sayısı arttıkça bu uygulamaların yaygınlaşacağını düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

GİRİŞ

Çocuk gelişimciler, sağlık bilimleri fakülteleri bünyesinde lisans eğitimi ile mezun olan ve sağlık hizmetleri sınıfında yer alan bir meslek grubudur. Çocuk gelişimcilerin yoğun olarak çalıştıkları alanlardan biri de sağlık sektörüdür. Sağlık sektöründe 0-18 yaş aralığındaki çocukların ayakta ya da yatarak tedavi gördüğü ortamlarda gelişimlerinin değerlendirilmesi, izlenmesi, çocuğa ve aileye gelişimsel destek/müdahale uygulamalarının yapılmasında görev almaktadırlar. Özellikle yatarak tedavi olan çocuklar için yapılan uygulamaların biri de yatak başı destek uygulamalarıdır.

Yatakbaşı destek uygulamaları, akut ya da kronik bir hastalık nedeniyle hastanede yatan, sağlık durumu oyun odası, hastane sınıfı veya diğer etkinliklere katılması için uygun olmayan, ya da yaşı bu ortamlara gidemeyecek kadar küçük olan (örn, yeni doğan bebekler) bebek ya da çocukların aileleriyle birlikte buldukları odada gelişimsel ve eğitimsel açıdan desteklenmelerini içermektedir (Yılmaz ve ark., 2015).

Henüz Türkiye'de çocuk yaşam birimi ya da hastane ortamında çocukların psikososyal ve gelişimsel olarak desteklenmesi için yaygın olarak kullanılan uygulamalar bulunmamaktadır. Ancak her geçen gün sağlık sektöründe çocuk gelişimcilerin sayısının artması ile kısmen de olsa bu uygulamalar çocuk gelişimciler tarafından hayata geçirilmeye çalışılmaktadır.

Çocuk gelişimciler, hastanede yatışı gerçekleşen, gelişimsel, biyolojik ve psikolojik birçok gereksinimi bulunan çocukların, gelişim alanlarındaki gereksinimlerini karşılama, destekleme ve ailelere çocuk odaklı danışmanlık yapabilme konusunda çok önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Doğan Keskin ve ark., 2017).

Sağlık Bakanlığı Sağlık İstatistikleri Daire Başkanlığına bilgi edinme kanunu kapsamında yapılan başvuru sonucunda, 2017 yılı içerisinde 2.004.718 çocuğun hastaneye yatış yaptığı öğrenilmiştir. Bu yatışların bir kısmı kısa süreli tedavi gerektiren akut hastalıklar olduğu gibi, bir kısmı uzun süreli tedavi ve tekrarlayan yatışları da içeren kronik hastalıklar nedeniyle gerçekleşmektedir.

Hangi nedenle olursa olsun, hastaneye yatmak hem aile hem de çocuk için önemli bir stres kaynağıdır. Hastane yatışı çocuklarda korku, kaygı, saldırganlık, parmak emme, depresyon regresyon anneye aşırı bağımlılık gibi davranışlara neden olmaktadır (Baykoç, 2012). Bunun yanı sıra, hastaneye yatış sürecinde ortaya çıkan biyolojik ve psikososyal stres, sinir sisteminin çalışmasını etkilemekte ve beyinde öğrenme ve anımsamaya ilgili bölgede yapısal değişikliklerin gelişmesinin yol açmaktadır. Bu durum, çocuğun gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (akt. Atay ve ark. 2011).

Çocuğun hastaneye yatışı sırasında verdiği tepkiler yaş ve bilişsel gelişimi, hastalığın süresi ve tipi, ağrı ve hareket kısıtlılığının miktarı, hastalık ya da hastaneye yatma ile ilgili geçmiş deneyimleri, anne baba ile olan ilişkisi, yapılan tıbbi girişimlerin sıklığı ve derecesi, hastaneye yatmadan önce sürece nasıl hazırlandığı, hastalığı algılama şekli ve anne babanın anksiyete düzeyine göre farklılık gösterir (Çavuşoğlu, 2013).

Çocukluk döneminde hastaneye yatışa bağlı meydana gelen stresi ve bu stresin çocuk üzerinde yaratacağı psikososyal ve gelişimsel etkileri en aza indirmek için çocukların ve ailelerinin desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Bu amaçla gelişmiş ülkelerdeki birçok hastanede Çocuk Yaşam Birimleri kurulmuştur. Bu birimlerde Çocuk Yaşam Uzmanları (Child Life Specialist) ve gönüllüler görev almaktadır. Tüm sağlık ekibi ve aile ile iş birliği içerisinde çalışan uzmanlar, çocukların hastane yaşantısına hazırlanmasında ve hastanede yattıkları süre boyunca desteklenmelerinde etkin bir rol üstlenmektedirler. Eğitim-oyun terapistleri, müzik terapistleri, yaratıcı sanat terapistleri, evcil hayvan terapi programı, çocuk ve medya programları gelişmiş ülkelerdeki hastanelerde yatakbaşı desteğinde kullanılan yaygın uygulamalardır (Atay 2011; Yılmaz ve ark, 2015)

YÖNTEM

Bu çalışma, yatakbaşı destek uygulamalarında önemli bir sorumluluğu bulunan çocuk gelişimcilerin, mevcut uygulamalardaki rolü ve bu konudaki görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın modeli: Araştırmada, çocuk gelişimcilerin yatakbaşı destek uygulamalarındaki rolünün ve görüşlerinin belirlenebilmesi için nitel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma grubu: Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenerek, sağlık alanında görev yapan ve yatakbaşı destek uygulamalarını gerçekleştiren on iki çocuk gelişimcilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocuk gelişimcilerin tamamı kadındır. Yaşları yirmi dört ile otuz iki arasında, hastanede çalışmaya süreleri altı ay ile altı yıl arasında değişmektedir. Dokuz çocuk gelişimci Hacettepe Üniversitesi, iki çocuk gelişimci Ankara Üniversitesi ve bir çocuk gelişimci Ahi Evran Üniversitesi Çocuk Gelişimi mezunudur. Çalıştıkları hastanenin özelliğine göre; beş çocuk gelişimci eğitim ve araştırma hastanesinde, iki çocuk gelişimci üniversite hastanesinde, iki çocuk gelişimci özel hastanede, iki çocuk gelişimci devlet hastanesinde ve bir çocuk gelişimci de özel dal hastanesinde görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada kişisel bilgi formu ile araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi: Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Ankara'da bulunan çocuk gelişimcilerle yüz yüze, Ankara dışında bulunan çocuk gelişimcilerle internet üzerinden sorular gönderilerek gerekli açıklamalar telefon ile yapılmıştır. Meho (2006), internet üzerinden nitel veri toplamanın yüz yüze görüşme ile arasında oldukça önemli benzerlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacı ile katılımcı arasındaki iletişimin araştırmacının istediği kadar uzatabileceğini, araştırmacı tarafından yeni bilgilerin gündeme gelebileceğini, belirli konularda ayrıntılar isteyebileceğini, görüşme formunu istediği zaman istediği yöne çekebileceğini belirtmiştir. Ayrıca maliyet ve pratikliğin bir avantaj olduğunu, araştırmacı ve katılımcının eş zamanlı ya da eş zamansız çalışmayı yürütebileceklerini belirtmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Soru formundan elde edilen bilgiler için içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Doğrudan alıntılar için her bir çocuk gelişimci Ç1, Ç2,... şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Çocuk gelişimcilerin yatakbaşı destek verdikleri servisler incelendiğinde yeni doğan servisi, süt çocuğu servisi, çocuk servisleri, büyük çocuk servisi, hematoloji servisi, onkoloji servisi, yoğun bakım servisi ve kemik iliği transplantasyon (KIT) ünitesi olduğu görülmüştür. Yatakbaşı destek verdikleri hastaların yaş grupları yeni doğan döneminden, on sekiz yaşa kadar olduğu bildirilmiştir. Destek verme sıklığı aktif olarak devam eden poliklinik çalışmalarına ek olarak, iki haftada bir gün ile düzenli olarak her gün arasında değişmektedir. Bu destekler gelişimsel değerlendirme, gelişimsel destek, çocuk odaklı aile danışmanlığı, taburculuk sonrası çocuk gelişimi biriminde takip planlanması şeklinde ifade edilmiştir. Devlet hastanelerinde daha çok akut hastalıklara bağlı kısa süreli yatışlar görülürken, özellikle hematoloji, onkoloji ve KIT servislerinde aylarca ve sık sık tekrarlayan yatışlar görülmektedir.

Yatak başı destek uygulamaları sırasında boya kalemleri, resim defterleri, resim kartları, yapbozlar, evcilik oyuncakları, mandala, jenga, satranç, oyun hamuru, ergenlere yönelik kitaplar, film ve müzikler kullanılan materyaller arasında sayılmıştır.

“KIT sevişi diğer servislere göre hijyen uygulamasını en üst düzey protokolde uygulamaktadır. ...Bu nedenle yatak başında sanat etkinlikleri yapılamamaktadır çünkü yapıştırıcı, bant, oyun hamuru, sulu boya, parmak boyası, gazlı boyalar vb. malzemelerin hasta odalarına götürülmesi yasaktır. Ancak çocukların yaş ve gelişim dönemleri dikkate alınarak resim defteri, boyama kitapları yanda mandala ile kuru boya götürülmektedir. Bebekler için çingirak veya basit oyuncaklar, okul çağı çocuklar ve ergenler için satranç ve dama gibi masa aktiviteleri götürülebilmektedir.” (ÇG-8)

Çocuk gelişimcilerin, yatakbaşı destek uygulamalarını planlarken dikkat ettikleri noktalara ilişkin bilgiler Tablo 1.'de görülmektedir.

Tablo 1. Yatakbaşı Destek Uygulamaların Planlanmasında Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Çocuğun özellikleri ve ihtiyaçları	9	74.97	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11
Hastalığın özellikleri	6	50.00	Ç1, Ç4, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11
Servislerin fiziksel koşulları	4	33.32	Ç1, Ç5, Ç7, Ç12
Aile özellikleri/beklentileri	3	25.00	Ç9, Ç11, Ç12
Yatış süresi	3	25.00	Ç7, Ç8, Ç9
Hijyen/ enfeksiyon riski	2	16.67	Ç1, Ç8
Yatış sürecinde değişen ihtiyaçlar	1	8.33	Ç1

Tablo 1. incelendiğinde çocuk gelişimcilerin dokuzunun (%74.97) yatakbaşı destek uygulamalarını planlarken çocuğun özelliklerini ve ihtiyaçlarını, altısının (%50) hastalığın özelliklerini, dördünün (%33.32) servislerin fiziksel koşullarını, üçünün (%25) ailenin özellikleri ve beklentilerini, üçünün (%25) çocuğun hastanedeki yatış süresini, ikisinin (16.67) hijyen koşulları ve enfeksiyon riskini ve bir çocuk gelişimcinin de (%8.33) çocuğun hastanede yattığı süre içerisinde değişen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yatakbaşı destek uygulamalarını planladıkları görülmektedir. Katılımcılardan Ç9'un konu ile ilgili verdiği cevaba aşağıda yer verilmiştir.

“Birçok faktör göz önünde bulunduruluyor. Bunlardan bazıları, çocuğun kronolojik ve gelişim yaşı, tanısı, öyküsü, yattığı servis, aile özellikleri, ne kadar zamandır yattığı, uygulanan tedavi, herhangi bir engeli olup olmadığı, herhangi bir cihaza bağlı olup olmadığı, kullandığı ilaçlar, ilgi alanları, geliştirilmesi gereken alanları vb durumlar.” (Ç9)

Çocuk gelişimcilerin, yatakbaşı destek uygulamaları sırasında ailelere yönelik olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 2.'de görülmektedir.

Tablo 2. Yatakbaşı Destek Uygulamaları Sırasında Ailelere Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Gelişim dönemi hakkında bilgilendirme	11	91.63	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12
Aileyi yatakbaşı uygulamalarına dahil etme	5	41.65	Ç1, Ç5, Ç9, Ç11, Ç12
Hastalığı süresince çocuğa yaklaşım	3	25.00	Ç4, Ç6, Ç8
Aileyi güçlendirme, duygusal destek	2	16.67	Ç8, Ç9
Sosyal destek sağlama	2	16,67	Ç8, Ç11
Taburculuk sonrası ünitelerde takip planlaması	2	16,67	Ç2, Ç3
Ailelere yönelik uygulama yapılmıyor	1	8.33	Ç10

Tablo 2. incelendiğinde, çocuk gelişimcilerin on birinin (%91.63) aileleri çocuklarının gelişim dönemi hakkında bilgilendirdiklerini, beşinin (%41.65) yatakbaşı destek uygulamalarına aileleri de dahil ettikleri, üçünün (%25) hatalığı süresince çocuklarına nasıl yaklaşacakları konusuyla destek oldukları, ikisinin (%16.67) aileyi duygusal anlamda güçlendirme çalışması yaptıkları, ikisinin (%16.67) aileye sosyal destek sağlanmasında yardımcı oldukları, ikisinin (%16.67) taburculuk sonrası ailelerle çocuklar için kendi ünitelerinde takip planladıkları görülmektedir. Bir çocuk gelişimci (%8.33), ailelere yönelik çalışma yapmadığını belirtmiştir. Katılımcı çocuk gelişimcilerin verdikleri yanıtlara ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bugüne kadar yatakbaşı destek uygulamaları sırasında anneler ile çalıştım. Baba ile hiç karşılaşmadım. Bir kez de kardeş ile çalışma gerçekleştirdim. İlk olarak annenin duygusal sürecini düzenlemeye yönelik bireysel görüşme, ardından gerekli görüldüğü takdirde annenin psikolog / psikiyatriste yönlendirilmesi ve takibinin yapılması, çocuğunun yapabildiklerine odaklanabilme, etkinlikleri ortama göre uyarlayabilme, çocuk ile oyun oynama, etkili sohbet etme becerilerine yönelik çalışmalar gerçekleştirdim.” (Ç5)

“.... Her uygulama sonrasında yapılan etkinliği evde nasıl yapılacağına dair aile ile birlikte strateji oluşturulur ve yazılı olarak aileye verilir.” (Ç12)

“Ailelere kendilerini nasıl hissettiğini soruyorum ve ardından ebeveynlerden sohbet havasında bilgi alıyorum. Aileler sohbet ettiğini düşünerek rahatlıyorlar lakin gerekli bilgiler o sohbetin içerisinden alınıyor ve gerekli öneriler veriliyor.” (Ç7)

Çocuk gelişimcilerin çalıştıkları hastanelerde, yatakbaşı desteği veren diğer meslek gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 3.'de görülmektedir.

Tablo 3. Yatakbaşı Desteği Veren Diğer Meslek Gruplarına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Yatakbaşı desteği veren başka bir meslek grubu yok	6	50.00	Ç2, Ç4, Ç6, Ç8, Ç10, Ç12
Doktorlar	3	25.00	Ç1, Ç5, Ç9
Fizyoterapist	2	16.67	Ç1, Ç7
Hemşire	2	16.67	Ç1, Ç5
Psikolog	1	8.33	Ç3
Sosyal Çalışmacı	1	8.33	Ç7
Sözleşmeli Öğretmen	1	8.33	Ç11

Tablo 3. incelendiğinde, çocuk gelişimcilerin altı tanesinin (% 50) çalıştıkları hastanede kendileri dışında başka bir meslek grubu tarafından yatak başı destek verilmediği, üç tanesinin (%25) doktorlar tarafından, iki tanesinin (%16.67) fizyoterapistler, iki tanesinin (%16.67) hemşireler, birer tanesinin (%8.33) psikolog, sosyal çalışmacı ve sözleşmeli öğretmen tarafından da bu desteğin sağlandığı görülmektedir. Ayrıca Ç1, bu desteği işbirliği, içerisinde de verdiklerini belirtmiştir.

“Genelde sıralı olarak çalışmaktayız eşzamanlı odak problemlerine sebep olmakta. En çok hekim, hemşire ve fizyoterapist ile çalışma gerçekleştirdik. Fizyoterapist egzersiz uygulatırken bilişsel anlamda oyun kurmak veya egzersizleri uygulamada uyum göstermesini sağladığı etkinliğe yön vermek amaçlı çalışma gerçekleştirdik, hemşirelere bakım hizmeti verirlerken çocukların kabulünü artırıcı yönde destek olmak, hekim ile operasyon esnasında veya hekimin müdahalelerini açıklayıcı prova edici şekillerde çalışmaktayız.” (Ç1)

Çocuk gelişimcilerin, en çok hangi konularda yatakbaşı desteğin etkili olduğunu düşündüklerine ilişkin bilgiler Tablo 4.'de görülmektedir.

Tablo 4. Yatakbaşı Desteğin En Çok Etkili Olduğu Konular

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Çocuğun kaygısını azaltma	6	50.00	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç10,
Hastaneye olan tepkiyi azaltma	6	50.00	Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç10, Ç12
Ebeveynlerin anlaşılma (duygularını paylaşma) ihtiyacını giderme	5	41.65	Ç1, Ç3, Ç5, Ç6, Ç9
Gelişimsel destek sağlama	4	33.32	Ç1, Ç3, Ç11, Ç12
Çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlama	3	25.00	Ç2, Ç4, Ç12
Hastaneye uyumu sağlama	1	8.33	Ç8

Tablo 4. incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuk gelişimcilerden altısı (%50) yatakbaşı destek uygulamaları ile çocukların kaygılarının azalmasında, altısı (%50) hastaneye olan tepkilerinin azalmasında, beşi (%41.65) ebeveynlerin duygularını paylaşmasında, dördü (%33.32) çocuklara gelişimsel destek sağlanmasında, üçünü (%25) çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlamada ve biri (%8.33) hastaneye uyum sağlamada yatakbaşı desteğin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Hastalıklar genellikle küçük çocuklara aileler tarafından anlatılmamaktadır. Bu küçük çocuklarda anksiyeteye sebep olmaktadır. Biz çocuk gelişimciler olarak hastaneyi tanıtarak, hastalık sürecine dair bilgi vererek çocuğun süreç hakkında bilgi sahibi olmasını sağlıyoruz. Bu da çocuğu rahatlatabilmektedir. Hastanede ortamında yapılan bu çalışmalar çocukların hastane personeline karşı olan tepkisini azaltmaktadır. Hastaneyi sevebileceği bir yer olarak görmeye başlamaktadır. Bir de hastane süreci boyunca sadece hastalığa ve tedaviye odaklanılan bir süreçte çocuk oyun oynayarak bu gergin ortamdan uzaklaşıp, bu dönemi daha kolay atlattı.” (Ç4)

“... Çünkü anne içinde bulunduğu süreçten dolayı konuşmaya, anlaşılmaya ve destek görmeye çok ihtiyaç duymaktadır. Çocuk ise; rutinin dışında bir ortamda bulunması, ortamın hem fiziksel hem de ruhsal anlamda onu olumsuz etkilemesi sonucunda çocuğun gözünden destek verebilecek bir uzmanın varlığı içinde bulunduğu durumu hafiflettiğini görmekteyim.” (Ç5)

“Ailelerin duygularını paylaşarak yalnız olmadıklarını, değerli hissettiklerini düşünüyorum. Bunu yaptıkları geri dönüşlerden, tepkilerinden ve yüz ifadelerinden anlıyorum. Bazı aileler, çocuk taburcu olduktan sonra polikliniğe geliyorlar ve böylece yatakbaşı görüşmelerinde yakaladığımız problem durumla ilgili takip edilen süreç içerisinde çocuk ve ailede gelişme kaydedebiliyoruz.” (Ç6)

“Uyum süreci. Ama ilk yatışlarında ki zaman değil ilerleyen zamanlarda ki uyumları. Çünkü bu çocuklar KIT ünitesine yatmadan önce kısa veya uzun dönemli, birden çok hastane yatışları olan hastalar. Bu nedenle çocuklar hastane yatışına uzak değil, ne olduğunu biliyorlar ama diğerlerinden farkı bu servisin daha izole olması, sürecin çok daha uzun sürmesi, ziyaretçi kabulü olmaması, odaların tek kişilik olması ve odadan çıkmalarının (ayrıca tedavi dışı) yasak olması. Koridorlara dahi çıkamıyor olmaları, yatışlarından bir süre sonra kendini sorun olarak göstermeye başlıyor ve işte bu noktada onların yanında olmak önemli.” (Ç8)

Çocuk gelişimcilerin, yatakbaşı destek uygulamaları sırasında en çok yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bilgiler Tablo 5.'de görülmektedir.

Tablo 5. Yatakbaşı Destek Uygulamaları Sırasında Yaşanılan Güçlükler

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Fiziksel koşullar	7	58.31	Ç1, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç10, Ç12
Sağlık çalışanlarının süreci bilmemesi/desteklememesi	2	16.67	Ç2, Ç5
Özellikli servislerde yapılabileceklerin çok sınırlı olması	2	16.67	Ç8, Ç11
Materyal yetersizliği	1	8.33	Ç1
Sadece serviste çalışan ÇG olmaması	1	8.33	Ç4
Yatışların kısa süreli olması	1	8.33	Ç7

Tablo 5. incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuk gelişimcilerden yedisi (%58.31) fiziksel koşullardan, iki çocuk gelişimci (16.67) sağlık çalışanlarının destek sürecini bilmemeleri ve bu nedenle desteklememelerinden, iki çocuk gelişimci (16.76) KIT ve hematoloji gibi özellikli servislerde kullanılabilen materyalin ve yapılabilecek etkinliklerin sınırlı olmasından, birer çocuk gelişimci de (%8.33) materyal yetersizliği, yatışların çok kısa olması ve sadece servislerde görev alan çocuk gelişimcilerin olmaması nedeniyle yatakbaşı destek uygulamaları sırasında güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Hastanemizde sadece servislerde çalışan çocuk gelişimci yok. Her çocuk gelişimci hem serviste hem de poliklinikte çalışmak durumunda. Hastanemizde her gün sağlık kurulu olduğu için iş yoğunluğu fazla olmakta servislere uğramak zor olabilmektedir.” (Ç4)

“Kesinlikle fiziksel ortam! Ailelerin ve bebeklerin gün boyunca bir terapiden diğerine koşuşturması onları yoruyor ve dinlenmeye ihtiyaç duyuyorlar. Odaların iki kişilik olması yatakbaşı aktivitelerinde diğer ailenin dinleme saatine denk geldiğinde kısıtlanmaktadır.” (Ç12)

Çocuk gelişimcilerin, **yatakbaşı destek uygulamaları sırasında yaşadıkları güçlüklerin hangi nedenlere bağlı olduğunu düşündüklerine** ilişkin bilgiler Tablo 6.'de görülmektedir.

Tablo 6. Yatakbaşı Destek Uygulamaları Yaşanılan Güçlüklerin Nedenleri

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Fiziksel alan ve koşulların yetersizliği	4	33.32	Ç1, Ç6 Ç8, Ç12
Ailelerin çok müdahaleci/ negatif olmaları	3	25.00	Ç10, Ç11, Ç12
Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi	2	16.67	Ç1, Ç5
Yapılan uygulamanın hastane bütçesine maddi kazanç getirmemesi	2	16.67	Ç5, Ç7
Çocuk gelişimi mesleğinin tanınmaması	2	16.67	Ç1, Ç2
Zaman zaman mesleki olarak süpervizyona ihtiyaç duyma	1	8.33	Ç8

Tablo 6. İncelendiğinde, çocuk gelişimcilerin yatakbaşı destek uygulamaları sırasında yaşadıkları güçlüklerin başında, dört katılımcı (%33.32) tarafından fiziksel ortamdaki kaynaklanan sorunlar olarak tanımlandığı görülmektedir. Üç katılımcı (%25) ailelerin yatakbaşı destek uygulamaları konusunda çok müdahaleci olduklarını ve olumsuz tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. İki katılımcı (%16.67) hastanede yatan çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini, iki katılımcı (%16.67) çocuk gelişimi mesleğinin tanınmıyor ya da yanlış tanınıyor olması nedeniyle, iki katılımcı (%16.67) serviste yapılan uygulamaların hastanelere maddi anlamda geri dönüş sağlamaması nedenini güçlüklerin altında yattığını belirtmiştir. Bir çocuk gelişimci de uygulamalar sırasında özellikle palyatif bakım gerektiren çocuklar noktasında kendinin mesleki olarak süpervizyona ihtiyaç duymasını, yaşadığı güçlerinin nedenleri arasında göstermiştir.

“Sağlık çalışanı veya ebeveynler fark etmeksizin, kişilerin, yetişkinlerin çocuk gelişimi alanını fazla tanımamaları, çocuk gelişimini sadece oyun ablası gibi nitelermeleri, kişilerin çocuğun ihtiyaçlarından daha çok kendi görüşlerini ön planda tutmaları, önce iyileşsin sonra oyna gibi, gelişim uygulamalarının uzun soluklu olmaları, kişilerin süreç değil sonuç odaklı yaklaşımları dolayısıyla da sonuç alınıp alınmayacağına belirsizlikleri ve malzeme/alan teminleri ve maliyetleri, oyun ile kaliteli oyunu tanımamaları, görünen somut sağlık sorunlarını ön planda tutma, görünmeyen gelişim sorunları ve ihtiyaçlarını krize dönüştükten sonra üstüne düşme gibi özetleyebiliriz.” (Ç1)

“Hastaneye maddi anlamda bir katkının olmaması. Ne yazık ki hastaneye bir şeyler yapılacaktır hastaneye maddi katkısının olması gerekiyor.” (Ç7)

“... Özellikle palyatif bakım noktasındaki çocuklarla çalışırken mesleki açıdan görüşmeler ve danışmanlık içeriğine yönelik süpervizyon eğitimleri almam gerekiyor. Yani başka neler yapabilirim....” (Ç8)

Çocuk gelişimcilerin, yatakbaşı destek uygulamaları sırasında hastane personeli ve ailelerden beklentilerine ilişkin bilgiler Tablo 7.'de görülmektedir.

Tablo 7. Yatakbaşı Destek Uygulamaları Sırasında Hastane Personeli ve Ailelerden Beklentiler

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Ailelerin uygulamalara destek vermesi	6	50.00	Ç1, Ç2, Ç3, Ç7, Ç9, Ç12
Sağlık çalışanlarının birlikte çalışma konusunda istekli olmaları	4	33.32	Ç4, Ç5, Ç11, Ç12
Yatan tüm çocukların takibe alınması için bildirimlerin yapılması	2	16.67	Ç1, Ç4
Yeterli malzeme temini	1	8.33	Ç1
Mesleğin önemsenmesi	1	8.33	Ç10

Tablo 7. incelendiğinde, çocuk gelişimcilerin yatakbaşı destek uygulamaları sırasında hastane personeli ve ailelerden beklentilerinin başında altı (%50) çocuk gelişimci ailelerin yapılan uygulamalara destek vermelerini istedikleri gelmektedir. Dört (33.32) çocuk gelişimci, diğer sağlık çalışanlarının birlikte çalışma konusunda istekli olmalarını bekledikleri, iki (%16.66) çocuk gelişimci yatan tüm hastalara destek verilebilmesi için servis çalışanlarından, yatan her hastanın bildirilmesini beklediklerini, bir (%8.33) çocuk gelişimcinin yeterli malzeme teminin sağlanması ve bir (%8.33) çocuk gelişimcinin de mesleğinin önemsenmesini beklediği görülmektedir. Katılımcılar tarafından verilen örnek yanıtlara, aşağıda yer verilmiştir.

“Hastane personelinden tek beklentim, işimi hafife almamaları.” (Ç10)

“Sağlık çalışmalarında günümüzde transdisipliner ya da interdisipliner çalışmalar daha verim sağlamaktadır. Fakat Türkiye’de multidisipliner çalışmalar dahi oldukça az niteliktedir. Bu yüzden sağlık personellerinin öncelikle bu konuda farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ç5)

“Aileden öncelikli beklentim yatak başı aktivitelerine gönüllü katılım sağlamasıdır. Hastane yönetimi yapılan uygulamalara karşı çıkmamakla beraber katılım da sağlamamaktadır. Çünkü hastane yönetimi her hafta farklı bir sosyal etkinlikle aileleri ve çocukları açık alanlara götürmektedir. Bu sosyal etkinlikleri de yeterli görmektedir. Yani yatak başı aktivitelerin sadece motivasyon, eğlence aracı olarak görmekteler...” (Ç12)

Çocuk gelişimcilerin, yatakbaşı destek uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin bilgiler Tablo 8.’de görülmektedir.

Tablo 8. Yatakbaşı Destek Uygulamalarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Alt tema	Frekans	Yüzde	Çocuk Gelişimciler
Diğer sağlık çalışanları ile iş birliğinin yapılması	7	58.31	Ç1, Ç3, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12
Çocuk gelişimciler için servislerde oda tahsis edilmesi	6	50.00	Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11
Çocuk gelişimci sayılarının hastanelerde artması	2	16,67	Ç11, Ç12
Lisans eğitiminde yatakbaşı desteğe daha çok yer ayrılması	2	16,67	Ç5, Ç8
Uygulama örneklerinin paylaşılması	2	16,67	Ç1, Ç5
Kurumsal desteğin sağlanması	2	16,67	Ç1, Ç7
Hastanelerde müfredat oluşturulması	1	8.33	Ç1
Mesleki örgütlenmenin güçlenmesi	1	8.33	Ç2

Tablo 8. incelendiğinde, çocuk gelişimcilerin yatakbaşı destek uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerileri görülmektedir. Çocuk gelişimcilerden yedi tanesi (%58.31) diğer sağlık çalışanları ile işbirliği yapılması, altı tanesi (%50) çocuk gelişimciler için servislerde oda tahsis edilmesi, iki tanesi (% 16.67) hastanelerdeki çocuk gelişimci sayısının artması, iki tanesi (% 16.67) lisans eğitiminde yatakbaşı destek eğitimine ve stajlarda görülebilme imkânına daha fazla yer verilmesi, iki tanesi (% 16.67) uygulama örneklerinin paylaşılması, iki tanesi (% 16.67) kurumsal desteğin sağlanması, bir tanesi hastanelerde müfredat oluşturulması ve mesleki örgütlenmenin güçlenmesi gerektiği önerilerini vermiştir. Katılımcıların yanıtlarına örnekler aşağıda verilmiştir.

“Hastane müfredatı oluşturulması, yıllık plan dahilinde uygulamaya koymak, çocukların özel durum ve şartlarına göre düzenlemeler yapmak, meslek elemanlarının bu alanda gelişimini ve vizyonunu artırmak, diğer meslek gruplarının işbirliğine açmak, aylık veya 3 aylık periyotlarda yatakbaşı uygulamalarında bulunan meslektaşlara toplantı günleri düzenlemek, bu her şehri kendi içinde, ve tüm şehirleri belirli aralıklarda genel merkezde toplantı ve neler yaptık sunumlarına dönüştürmek, yeni mezun veya bu alana ilgi duyanları deneyimlilerle buluşturup hem gruplara destek vermelerini sağlamak hem de onların da bu alanda deneyimlerini artırıp geliştirmek, bu sayede sistemi geliştirir kalmak etkili olacağına inanıyorum.” (Ç1)

“Yatak başı destek ülkemizde oldukça yeni bir kavram bu nedenle içini çok iyi ve kaliteli bir şekilde doldurmak gerekiyor. Meslektaşlarımızın bu konuda ki farkındalığını eğitimlerle veya lisans derslerine ayrıca eklemek gerekebilir. Çünkü yatak başı dediğinizde algı hep aynı, yatak başında oyun oynamak. Hayır değil, bazen hiçbir şey yapmadan bir bebeğin, çocuğun elini tutup ona gülen gözlerde bakmak bile yeterli olabiliyor kalıplaşmış fikirlerden uzaklaşmak gerekiyor”. (Ç8)

TARTIŞMA

Yatakbaşı destek uygulamaları, Türkiye'de yeni olmakla birlikte aslında birçok ülkede aile merkezli bakımın bir parçası olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de bu konuda henüz standart girişimler olmamasına rağmen, lisans mezunu çocuk gelişimciler tarafından, diğer sağlık personeli ile iş birliği yapılarak, hastaneye yatışın çocuk ve ailesinin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri en aza indirmek, çocuğun hastane ortamına uyum sürecini yönetmek, güven duygusunu artırmak amacıyla farklı uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Çocuk gelişimcilerin bu çalışmaları, düzenli olarak çalışmak zorunda oldukları poliklinik hizmetlerine ek olarak yaptıkları araştırmada ortaya çıkmıştır.

Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (ÇUÇEP 2016), çocuk gelişimi mesleği sürecini, "Temel olarak çocuk gelişiminin değerlendirilmesi ve gelişimsel tanılamamanın yapılması, çocuk ve ailenin gelişimsel gereksinimlerinin belirlenerek uygulanacak gelişimsel destek/müdahale/eğitim programlarının hazırlanması/ uygulanması, çocuk odaklı aile danışmanlığı ve gelişimsel izlemin yürütülmesi aşamalarını kapsamaktadır." şeklinde tanımlamaktadır. Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırma bulguları da çocuk gelişimcilerin yatak başı destek uygulamalarını planlarken çocuğun özelliklerini ve ihtiyaçlarını, hastalığın özelliklerini, ailenin özellikleri ve beklentileri gibi benzer konulara dikkat etikleri görülmektedir.

İnal ve Akgün (2003); hemşirelerin, çocukların ve ailelerinin kendi sağlıklarının büyüme ve gelişmelerinin sorumluluğunu almalarına, hastalık durumunda veya çocukların yaşam biçimlerinde değişiklik yapılması gerektiğinde, çocukların ve ailelerinin etkili uyum becerileri geliştirmelerine yardım ettiklerini belirtmiştir. Çocuk gelişimcilerin sağlık sektöründe varlıklarının ve yatakbaşı destek uygulamalarının artması ile aileleri çocuklarının gelişim dönemi hakkında bilgilendirme, destek uygulamalarına aileleri dahil etme, hatalığı süresince çocuklarına nasıl yaklaşacakları konusunda destek olma gibi uygulamaların artık çocuk gelişimciler tarafında da yapıldığı Tablo 2'nin bulguları arasındadır.

Değirmenci (2016) Amerika'da aile destek hizmet birimleri bulunan çocuk hastanelerini incelediği çalışmada ekiple çocuk yaşam uzmanı ve çocuk yaşam yardımcısı, sosyal çalışmacı, diyetisyen, müzik terapist, kütüphaneci, öğretmen, psikolojik danışman, din görevlisi gibi mesleklerin olduğunu belirtmiştir. Tablo 3'te elde edilen bulgulara göre altı katılımcı bu hizmetin kendileri dışında başka bir meslek grubu tarafından verilmediğini; beş kişi doktorlar, fizyoterapistler, hemşireler ya da sözleşmeli öğretmen ve gönüllüler ile iş birliği yaptığı görülmektedir.

Atay ve ark. (2011), çocuk yaşam hizmeti uzman-ları tarafından desteklenen çocuklar ve ailelerin duygusal stresleri azaldığını, girişimlere ve hastaneye uyumları arttığını belirtmişlerdir. Bu bilgiler Tablo 4'te elde edilen, yatakbaşı destek uygulamaları ile çocukların kaygılarının ve hastaneye olan tepkilerinin azaldığı ve ebeveynlerin duygularını paylaşmasında yardımcı olduğu yönünde bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 5'te görülen, katılımcıların fiziksel koşullar nedeniyle yatakbaşı destek uygulamaları sırasında güçlük yaşadıklarına dair elde edilen bulgu, Taştepe ve Akyol'un (2014) çocuk gelişimcilerin görev yaptıkları birimin ideal koşullarda olmama nedenleri arasında fiziksel koşulları göstermeleri ile uyumlu

bulunmuştur. Ayrıca Tablo 6'da yapılan yatakbaşı destek uygulamalarının hastaneye maddi anlamda geri dönüş sağlamamasının da yaşanan güçlüklerin nedenleri arasında gösterildiği görülmektedir. Sağlık Uygulama Tebliği (SUT) ödeme kalemleri arasında yatakbaşı destek uygulamaları bulunmamaktadır.

Tablo 7'de çocuk gelişimcilerin yatakbaşı destek uygulamaları sırasında ailelerden beklentilerinin başında ailelerin yapılan uygulamalara destek vermelerini istedikleri gelmektedir. Benzer bir yoruma Çavuşoğlu (2009)'da rastlanılmakta olup, annelerin hastanede daha çok çocuklarının fiziksel gereksinimlerini karşılamaya yönelik işlemler yaptıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan çocuk gelişimcilerin, yatakbaşı destek uygulamalarının geliştirilmesine yönelik verdikleri önerilen en başında, diğer sağlık çalışanları ile iş birliği yapılması gerektiği gelmektedir. Sağlık çok boyutlu bir kavram olması, hasta ve ailesine verilen hizmette sürekliliğin sağlanması gerçeği, hizmetlere disiplinler arası bir iş birliği ile ekip yaklaşımını gerektirmektedir (akt. Taştepe ve Akyol, 2014). Çocuk gelişimciler gerekse gelişim üniteleri gerekse oyun odaları ve yatakbaşı destek uygulamaları ile karar verme ve hizmetlerin sunulmasının tüm aşamalarında aile güçlerinin teşvik edilmesi konusunda sağlık alanında transdisipliner yaklaşımın bir parçası olmuşlardır (Tercan ve Yıldız Bıçakcı, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yatakbaşı destek uygulamaları aile merkezli bakımın bir parçası olup, özellikle çocuk gelişimler tarafından uygulanması her geçen gün artmaktadır. Hastanelerin fiziksel koşullarının yetersiz olması, uygulamaların henüz yeni olması nedeniyle gerek aileler gerekse sağlık çalışanları tarafından hizmetin tam anlamıyla anlaşılabilmesi, sağlık hizmetlerinde tedavi ön plandayken çocukların diğer gereksinimlerinin ikinci planda kalması, uygulamaları yapabilecek çocuk gelişimcilerin sağlık sisteminde sayılarının az olması gibi nedenler güçlüklerin yaşanmasına sebebiyet verdiği görülmektedir.

Yatakbaşı destek uygulamaları ile hastanede yatan çocukların kaygılarının ve hastanelere olan tepkilerinin azaldığı, çocuğun kendini güvende hissettiği, ebeveynlerin anlaşılma ve duygularını paylaşma gereksinimlerinin karşılandığı tespit edilmiştir.

Yatakbaşı destek uygulamalarının yaygınlaşması ve daha etkin için, hastanelerin fiziksel koşullarında gerekli düzenlemelerin yapılması, sağlık meslekleri arasındaki işbirliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması; hastanelerdeki çocuk gelişimcilerin sayılarının artırılması, yatakbaşı destek uygulamalarının SUT kalemleri arasında yer almasının sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Atay, G., Eras, Z., Ertem, İ. (2011). Çocuk Hastaların Yatışları Sırasında Gelişimlerinin Desteklenmesi. Çocuk Dergisi, 11(1), 1-4.

2. Baykoç Dönmez, N. (2012). Uzun Süreli (Süreğen) Hastalığı Olan Çocuklar. N. Metin içinde, Özel Gereksinimli Çocuklar (s.301-322). Ankara: Maya Akademi
3. Çavuşoğlu, H. (2009). Bir Üniversite Hastanesindeki Uygulamaların Aile Merkezli bakım Yönünden incelenmesi. Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 11-24
4. Çavuşoğlu, H. (2013). Çocuk Sağlığı ve Hemşireliği (11 b., Cilt 1). Ankra: Sistem Ofset.
5. ÇUÇEP (2016). Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı. Erişim adresi, http://yok.gov.tr/documents/10279/38058561/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf, Erişim tarihi: 08.10.2018
6. Değirmenci, G.Y. (2016). Çocuk Hastanelerinde Aile Destek Hizmetleri, ABD Örneği. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(1): 12-23.
7. Doğan Keskin, A., Akbaş, A., Salık, H., Bayram, B., Aral N. (2017). Sağlık Alanında Görev Yapan Çocuk Gelişimcilerin Uygulamalarının İncelenmesi. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 4 (3), 198-206.
8. İnal, S. ve Akgün, M. (2003). Hastanede yatan Çocukta Terapötik İletişim. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6(2):67-76.
9. Taştepe, T., Akyol, AK. (2014). Hastanelerde Görev Yapan Çocuk Gelişimcilerin Çalışma Ortamları İle Mesleklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(1-2-3), 29-54.
10. Tercan, H. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Sağlık Bilimlerinde Transdisipliner Yaklaşım İçerisinde Çocuk Gelişimcinin Rolü. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(1): 157-168
11. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10b). Ankara: Seçkin
12. Yılmaz, Y., Yıldız S., Şahinöz A. (2015). Hasta Çocuğa Yönelik Eğitim Düzenlemeleri. Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi. Ed.: A. Bütün Ayhan, (s.162-183). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

24 Ekim 2018

Oturum XIX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez

Saat

09:00-10:30

Yer

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

DİKKAT HASTANEDE ÇOCUK VAR: BİR FARKINDALIK ÇAĞRISIYasemin YILMAZER¹, Utku BEYAZIT², Aynur BÜTÜN AYHAN³

¹ Bilm. Uzm. Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hematoloji Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesi,
Ankara,

²Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
Antalya,

³Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara

ÖZET

Çocukluk döneminde hastalıklar nedeniyle gerçekleşen hastane yatışları hem aile hem de çocuk için oldukça stresli bir süreçtir. Bu strese ek olarak korku ve kaygıda artış, davranışsal tepkilerin gelişmesi, gelişimsel gecikmeler ve okul hayatından uzak kalmaya bağlı akademik geri kalmalar görülebilmektedir. Türkiye’de hastanelerin genel durumu incelendiğinde, fiziksel koşulların çocukların psikososyal ihtiyaçlarını karşılamadığı ve günlük yaşam aktivitelerinden uzak kaldıkları görülmektedir. Bunun sonucu olarak da çocukların hastanede yattıkları süre içerisinde gelişimlerini desteklemeye ya da ortamın etkilerini azaltmaya yönelik standart uygulamaların olmadığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde ise bu hizmetler çocuk yaşam birimlerinde, çocuk yaşam uzmanları tarafından verilmektedir. Çocuk yaşam uzmanlarının yatan hasta çocuklara yönelik yaptıkları uygulamalar arasında sanat, müzik, oyun ve evcil hayvan terapileri sayılabilir. Bunun yanı sıra birçok gönüllü kuruluşlar ve vakıflar da çocuk hastanelerinin koşullarının iyileştirilmesi ve hasta çocuk ve ailesinin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışma ile hastanede yatarak tedavi gören çocukların yaşadıkları sorunlara, hasta çocuk ve ailesine yönelik yapılabilecek düzenlemelere dikkat çekmek ve farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), sağlığın tanımını yaparken “yalnızca hastalık veya sakatlığın olmaması durumu değil, bedence, sosyal ve ruhsal olarak tam bir iyilik halinde olmasıdır” ifadelerini kullanmıştır. Bu tanım, sağlığın bilinen ve görünen yönü olan bedence ve ruhsal olarak iyi olmanın yanı sıra “sosyal yönden tam iyilik hali” ifadesinin de kullanılmasıyla, sağlığın sadece kişisel bir olgu olmadığını, toplumsal yönünün de bulunduğunu göstermektedir (Fişek; 1982). Hastalığın tanımı ise oldukça geniş kapsamlı ve çok boyutlu kavramları içermektedir. Tıbbi açıdan hastalık; belirli işaret ve semptomlarla

kendini gösteren patolojik bir anormalliği ifade eder ve tıbbi olarak hastalık nesnel anlamda tanımlanmaktadır (Bolsoy ve Sevim, 2006).

Hastalıkları akut ve kronik hastalıklar olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Akut hastalık "hızlı başlayan" ya da "kısa süreli" hastalıkları, bazen de her iki durumu birden tanımlamak için kullanılan terimdir (Sucaklı, 2014). Çocukluk çağında hastaneye en sık başvuru yapılan hastalıkların başında, akut hastalıklar gelmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) verileri incelendiğinde; 0-6 yaş aralığındaki çocukların geçirdiği başlıca hastalık/sağlık sorunlarının ilk sırasında %42,6 oranıyla akut hastalıklardan oluşan üst solunum yolu enfeksiyonlarının geldiği görülmektedir (İstatistiklerle Çocuk, 2017). Kronik (süreğen) hastalıklar doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle oluşan, bireyin sürekli bakım ve tedavisini gerektiren ve hastalığı nedeniyle eğitim, mesleki ve sosyal uyumun olumsuz etkilendiği durumlardır (Süreğen Hastalıklar Aile Eğitim Rehberi, 2007). Çocuklar açısından tanımlandığında ise kronik hastalık; biyolojik, psikolojik ya da bilişsel nedenlerle ortaya çıkan; en az bir yılda sonlanması beklenen, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal büyüme gelişmede sağlıklı akranlarına göre fonksiyon, aktivite ve sosyal rollerde sınırlılıklara neden olan; ilaçlara özel bir diyetle, tıbbi teknolojiye ya da yardımcı araçlara bağımlı kılan; sürekli tedavi ve izlem gerektiren hastalıklardır (Törüner & Büyükgönenç, 2015).

Her geçen gün kronik hastalığı olan çocuk sayısında ciddi bir artış olmakta ve bu durum tüm dünya için en önemli sağlık sorunlarının başında gelmektedir. Çocuklarda kronik hastalık görülme sıklığının on üç yaş altındaki nüfusta %10-15 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Çavuşoğlu, 2013). Türkiye Özürlüler Araştırması verilerine göre, 0-9 yaş aralığında kronik bir hastalığa sahip olan çocukların toplam nüfus içindeki oranı %2.60, 10-19 yaş aralığında ise bu oran %2.67 olduğu görülmektedir (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002). TUIK 2017 verilerine göre, 2017 yıl sonu itibarıyla 22 milyon 883 bin 288 olan çocuk nüfusu gerçeği ile yukarıdaki veriler oranlandığında, kronik hastalıklar nedeniyle takip ve tedavi altında bulunması gereken önemli bir çocuk sayısı ortaya çıkmaktadır. Türkiye genelinde, kamu, özel ve üniversite hastanelerinde 2017 yılında 2.004.718 çocuğun hastaneye yatışı yapıldığı bilgi edinme kanunu kapsamında Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından verilen yanıt ile öğrenilmiştir. İstatistiksel sonuçlar dikkate alındığında gelişim süreci devam eden çok sayıda çocuğun hastane ortamında bulunduğu görülmektedir

Özellikle, kronik hastalıkların, sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektirmesi nedeniyle kronik hastalığa sahip çocukların zaman zaman yapılan hastane yatışları hem çocuklar hem de aileleri üzerinde önemli stres kaynağı oluşturmakta, buna bağlı korku, kaygı gibi duygusal etkiler yaratmaktadır. Hastane yatışının süresi, niteliği ve derecesi çocuklar üzerinde gelecek yaşantılarını etkileyebilecek izler bırakabilmektedir (Baykoç, 2011, Yılmaz ve ark, 2015). Mueller ve ark. (2010), hastane yatışı sürecinde ortaya çıkan biyolojik ve psikososyal stresin, kortizol salınımını da artırarak sinir sisteminin düzenli çalışmasını etkilediğini, böylece beynin öğrenme ve anımsamayla ilgili bölgesinde yapısal değişikliklerin gelişmesine ve çocuğun gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte hastane yatışlarının, çocuklarda gerileme (regresyon) davranışları, çeşitli gelişimsel gerilik veya gecikmelere de neden olduğu bilinmektedir.

Türkiye'deki hastanelerde yatarak tedavi gören çocuklar ve aileleri ile yapılan araştırmalarda, çocukların hastalık ve hastaneye yatmaya karşı gösterdikleri en önemli psikososyal tepkilerin başında anksiyete, depresyon ve uyum bozukluğunun geldiği (Çöp, ve ark., 2016; Gökçen ve Çelik, 2011; Üstün ve ark., 2014); ebeveyn aşırı bağlanma, huysuzluk nöbetleri, karanlık korkusu, kötü rüyalar görme ve ağlayarak uyanma, dışkılamada düzensizlik, alt ıslatma, uykusuzluk, iştahsızlık gibi sorunlarda artış olduğu (Başbakkal, vd. 2010); hastane ve sağlık personeline karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve bu personellerden korktukları (Başbakkal, vd. 2010; Durulap ve ark., 2012); çocuklarla hastane hakkında konuşulmasının, hekimlerin çocukla iletişim kurmasının, müdahale öncesi çocuğun bilgilendirilmesinin çocukların korkularını azalttığı (Gündüz ve ark., 2016); hastalık sürecinde okuldan uzak kalmanın çocuğun akademik gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yarattığı (Er, 2006) belirlenmiştir. Ayrıca, ergenlerin hastanede yattıkları süre boyunca en çok aileleri ve arkadaşlarından uzak kalmaya öfkelenedikleri (Taşçı Eser, vd., 2012); hastanede çocuğu yatan annelerin ciddi düzeyde depresyon yaşadıkları ve annelerin sosyal destek alma eğilimlerinin daha fazla olduğu (Yüzer vd 2005), bakım verme yüklerinin kronik bir hastalığı olan ve yatarak tedavi gören çocuğa sahip ebeveynlerde arttığı (Taşçıoğlu ve ark. 2017); ebeveynlerin, çocuklarının hastanede yatış süresinin arttığı, hastanede kendi gereksinimlerini karşılayamadıkları, hastane dışında kalacak yerlerinin olmadığı evde başka çocukların olduğu ve hastalığın aileye maddi yük getirdiği durumlarda memnuniyet düzeylerinde azalma olduğu (Arıkan ve ark,2014) bulgularına ulaşılmıştır.

Türkiye'de hastane ortamları incelendiğinde çocuklar için gerekli psikososyal yaklaşımların yeterli olmadığı, dikkati çekmektedir. Örneğin, çok sayıda yatarak tedavi gören çocuğun bulunduğu hastane olmasına rağmen az sayıda hastane sınıfı olduğu, oyun odalarının yetersiz olduğu, çocuklar için hastane ortamının fiziksel açıdan yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu durum Türkiye'de hasta çocuklara ilişkin gerçeklerin kamuoyu tarafından yeterince fark edilmediğini göstermektedir. Oysa ki gelişmiş ülkelerde yatarak tedavi gören çocuklar için hastaneler bütünüyle çocuğun ve ailenin psikososyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Gelişmiş ülkelerde yatarak tedavi gören çocuklar için oyun terapisi, müzik terapi, sanat terapi, evcil hayvan terapi gibi çok sayıda uygulama mevcuttur (Yılmaz ve ark. 2015). Ayrıca gelişmiş ülkelerde hastanelerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik gelişmesinde kamuoyunun yerel hizmetlerin, gönüllülerin, önemli kuruluşların katkılarının olduğu görülmektedir. Bu hastanelere çok büyük oranlarda maddi destek sağlandığı ve bunların vakıflar aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Türkiye'de ise henüz bu konudaki farkındalık yeterince gelişmemiş olması nedeniyle hasta çocuk ve ailesine yönelik yaygınlaşmış bir yaklaşım bulunmamaktadır. Bu çalışma ile hastanede yatarak tedavi gören çocuk ve ailelerin oranı, yaşadıkları sorunlar, hasta çocuk ve ailesine yönelik düzenlemeler ve öneriler irdelenecektir.

HASTANE YATIŞININ ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ ve YAPILABİLECEK HASTANE DÜZENLEMELERİ

Uzun süreli hastalığı olan ve hastanede yatan çocukların gelişimsel olarak farklı ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlar; hastalığın tipi, hastanede yatma durumuna ve yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir (Baykoç, 2012)

Bebeklik Dönemi: Bebeklik döneminde uzun süre hastaneye yatışı gerçekleşen bebeklerde özellikle anneden ayrı kaldıklarında bağlanma ile ilgili sorunlar görülmektedir. Bunun yanında uyaran eksikliği, uyku ve beslenme düzeninde bozulma, iç düzenleme problemleri ve motor becerilerdeki gecikmeler hastane yatışına bağlı görülen diğer sorunlardandır (Baykoç, 2012; Çavuşoğlu, 2013; Karaaslan ve ark. 2015; Törüner ve Büyükgönenç, 2015). 1-3 yaş arası çocuklar açısından ise bağımsız hareket etmek isteğinin arttığı ve çevreyi keşfetme konusunda oldukça istekli oldukları bir dönemdir. Bu dönemdeki hastane yatışları çocukların hareket etme isteklerini kısıtlamasına bağlı, motor becerilerde gecikmelere neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra öz bakım becerilerini zamanında kazanmada da güçlükler yaşanabilir. Yine ailenin çocuğun hastalığına odaklandığı sırada, gelişim ile ilgili ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanında da gecikmelerin olmasına neden olabilmektedir (Baykoç, 2012; Çavuşoğlu, 2013; Karaaslan ve ark. 2015; Törüner ve Büyükgönenç, 2015).

Hastaneye yatış ile birlikte, özel bir alan haline gelen hasta odasının duvarları, perdeleri ve mobilyaları bebek ve çocuklara uygun şekilde renk, karakterler, fotoğraflarla süslenebilir. Odaların bebek ve ailesinin ihtiyaçlarının dikkate alınarak düzenlenmesi hastaneye uyum sürecini destekleyecektir. Hastane odasında bebeğin sakinleşmesine, uykuya geçmesine yardımcı olacak nitelikte müzikler, yatağının üzerine farklı renk ve şekillerde, görsel, işitsel ve dokunsal uyarı sağlayan, ses çıkaran materyaller ile hazırlanmış dönenceler (mobiller) asılabilir. Yatağın yakınına, sağlık personeline yönelik olarak, çocuğu ve anneyi tanıtan, gelişimsel özelliklerinin, günlük rutinlerinin öğrenilebileceği, her çocuğa özel bir bilgilendirme kartı hazırlanarak asılabilir. Bebekler için emekleme ve hareket alanı oluşturularak bu bölümler, motor ve bilişsel beceriler başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyen materyallerle zenginleştirilmelidir (Baykoç, 2006; Petrillo ve Sanger, 1980).

Okulöncesi Dönem: 3-6 yaş dönemine gelindiğinde ise hastane yatışına bağlı olarak çiş ve kaka kaçıрма, parmak emme gibi regresyon davranışları görülebilmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinin de çocuğun gelişimi açısından son derece önemli olduğu bu dönemde, yaşlılarıyla yeterince iletişimi kurma şansı olmayan bu çocukların sosyal becerilerde geri kalma ihtimalleri artmaktadır (Baykoç, 2012; Çavuşoğlu, 2013; Karaaslan ve ark. 2015).

Oyun, bu dönem okul öncesi çocukları için önemlidir. İşlemler sırasında yaşadığı ikilemleri, göstermek isteyip gösteremediği tepkileri ya da açıklayamadığı kaygılarını oyunlar sırasında farklı yollarla ifade edebilir. Planlanan girişimler doğrultusunda, çocuğun oyuncak bebeğe enjeksiyon yapmasına izin vermek gibi terapötik oyun yöntemi kullanılabilir (Schonfeld ve Perrin, 2013). Aile üyelerinden ayrı kalmak zorunda olan çocuklar için ailesine ait fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtlarının çocuğun yanında bırakılması, ziyaret sıklığının ve süresinin mümkün olduğu kadar artırılması, telefon, mektup ve internet ile haberleşme imkanının sunulması, anneye ait bir eşyanın dönüş garantisi olarak çocuğun yanında

birakılması sağlanabilir. Servislerde hayali kahramanların resimlerine, posterlerine yer verilebilir. Bu kahramanların kostümleri, maskeleri ya da ufak bir aksesuarları bile çocukları heyecandırabilir. Tuvaletlerin, çocukların bulunduğu yere yakın mümkünse odası içinde olması, çocuk boyu lavabo, tuvalet ve odada kullanıma uygun, ergonomik lazımlıklar olması, gereksinimlerin daha kolay karşılanmasını sağlayabilir (Baykoç, 2006).

Okul Dönemi: Okul dönemi çocuklarında uzun süreli hastane yatışı, akademik güçlükleri de arkasından getirir. Uzun süre hastanede yatan çocuklar, eğitim yönünden kayıplar, hatta devamsızlık nedeniyle sene kayıpları yaşamaktadır. Okuldan ve arkadaş çevresinden uzak kalma, bağımsızlığının engellenmiş olması çocuklarda problem davranışların artmasına ve sosyal ilişkilerde güçlükler yaşamasına neden olabilir. Çocukların hastalık sürecinde dersleri ile ilgilenecek bir öğretmenin görevlendirilmesi, hastane okulu ya da hastane sınıfı gibi düzenlemeler çocuğun okuldan geri kaldığı için yaşadığı kaygıyı azaltacaktır (Baykoç, 2012; Çavuşoğlu, 2013; Karaaslan ve ark. 2015; Landsdown, 1980; Törüner ve Büyükgöneç, 2015)

Bu dönemdeki çocuklara, tedavi uygulamaları ve ameliyat ile ilgili bilgi vermek için bir oyuncak bebek, kukla ya da maketler de kullanılabilir. Bu bebek ya da kukla yardımıyla, önce basit anatomik ve fizyolojik bilgiler çocuğa verilmelidir. Ardından yapılacak olan işlemler korku yaratmayan, basit bir dille anlatılmalıdır. Ancak, öğrenme konusunda çocuğun istekli olması önemlidir. Bu konuda isteksizlik gösteren çocuklar zorlanmamalıdır (Li ve ark., 2007).

Ergenlik Dönemi: Ergenlik dönemi bireyin gelecek yaşantısına hazırlanması, meslek sahibi olabilmesi açısından da önem taşımaktadır. Ergenler için bu dönemdeki okul başarısı önemlidir. Okula devam edememek, sosyal gelişimlerini destekleyecek deneyimlerin kısıtlanmasına ve okul başarılarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, hastane okullarının ve çocukların gelişimlerini, öğrenmelerini destekleyecek programların hazırlanması önemlidir (Baykoç, 2006; Petrillo ve Sanger, 1980).

Ergenlik döneminde fiziksel görünüşün son derece önemli olması nedeniyle, hastane sırasında yapılan girişimler ve almış oldukları tedavi nedeniyle kendini çirkin ve değersiz hissedebilirler. Hastalığın dış görünüşlerini etkileyeceğinden ve akranları tarafından dışlanacağından endişe edebilir. Vücut fonksiyonlarını kaybetmekten korkabilir. Arkadaşlarından ve yakın çevresinden uzaklaşma, yalnız kalma isteği, hatta zaman zaman intihar düşünceleri görülebilir. Bu süreçte ergene tedavi ve girişimler açıklanmalı ve gereken desteği sağlayabilmekte çocuklarına yardımcı olmaları için ebeveynler yönlendirilmelidir. Bununla birlikte çocuğun önünde, sanki çocuk orada yokmuşçasına hastalığı hakkında konuşulmamalıdır (Abrams ve ark., 2007; Baykoç, 2012; Çavuşoğlu, 2013; Karaaslan ve ark. 2015). Bağımsızlık duygusunun desteklenmesi açısından, ergenin tedavi sürecinde aktif bir şekilde rol almasına, kendi özbakımını yapmasına, mahremiyetini korunmasına olanak tanınmalıdır. Bu dönemde ergenler bakımlı olmak ve beğenilmek isterler. Hastane ortamında ergenin kişisel bakımını sürdürebilmesi için de düzenlemeler yapılmalıdır. Mümkünse ergenler için ayrı odalar olmalı, ya da yatakların arasına paravan çekilmelidir. Odalarında, koşullar elverdiğince kişisel alan düzenlemesi

yapabilecekleri, müzik dinleyebilecekleri ya da futbol vb. ilgi alanları ile ilgili televizyon programlarını izleyebilecekleri düzenlemeler yapılmalıdır (Keene ve Prentice, 1999).

HASTANE ORTAMINDA ÇOCUĞUN GELİŞİMİN DESTEKLENMESİ

Akut ya da kronik bir hastalık nedeniyle hastanede yatışı gerçekleştirilen çocukların, tedavileri süresince günlük yaşantılarından uzak kaldıkları, tıbbi tedavi önceliği nedeniyle gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının ikinci plana atılabildiği bir gerçektir. Ancak birçok ülkede her geçen gün çocukların hastane ortamında bu ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak; Avrupa Palyatif Bakım Derneği (Association Européenne pour les Soins Palliatifs- EAPC) tarafından belirlenen Avrupa'daki pediatrik palyatif bakım standartları gösterilebilir. Bu standartlarda palyatif bakım ilkeleri içerisinde, "Çocuklar için palyatif bakım, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden çocuğun aktif olarak bakımını ve aileye destek verilmesini de içerir. Sağlık çalışanları, çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal kaygılarını değerlendirmek ve çözüm aramak zorundadır." ifadeleri geçmektedir. Eğitim konusu ise "Etik ve Pediatrik Palyatif Bakımda Yasal Haklar" başlığı altında ele alınmış ve "Her çocuk için eğitim bir haktır ve her zaman olduğu gibi okullarına devam edebilmesi konusunda desteklenmelidir. Her çocuğa oyun oynama ve çocuklara özgü aktiviteleri yapma konusunda fırsat tanınmalıdır" ifadelerine yer verilmiştir (EAPC, 2007). Benzer şekilde Avrupa Çocuk Onkoloji Topluluğu (The European Society for Pediatric Oncology-SIOPE) tarafından hazırlanan "Kanserli Çocuk Bakımında Avrupa Standartları" belgesinde de kanserli her çocuk ve ailesine psikolojik destek sunulması gerektiği, ayrıca planlı bir şekilde sosyal ve eğitsel bakımın da sağlanması zorunluluğu vurgulanmıştır. Aynı belgede, hastaneye yatırılan çocuklara oyun ve eğitim olanakları konusundaki haklarıyla ilgili bilgilendirilmiş olmalarını ve yaşa uygun çevre düzenlenmesi ile ilgili imkanların sağlanmış olması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur (SIOPE, 2009).

Türkiye'den Örnekler

Sağlık Bakanlığının verilerine göre Türkiye'de Kamu Hastaneleri Genel Müdürlüğüne bağlı farklı illerde toplam on beş adet Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi ve dört adet Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesi bulunmaktadır. Belirtilen on dokuz hastane ve ülke genelindeki Sağlık Bakanlığına bağlı tüm hastanelerde çocuklar için ayrılmış toplam 15.434 yatak olduğu, Sağlık Bakanlığı Sağlık İstatistikleri Daire Başkanlığının Bilgi Edinme Kanunu kapsamında verilen yanıtta öğrenilmiştir. Ayrıca yine yanıtta; ülke genelinde, kamu, özel ve üniversite hastanelerinde 2017 yılında 2.004.718 çocuğun hastaneye yatışı yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda özellikle çocuk hastalıkları özelinde hizmet sunumu yapan Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi ve Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hastanelerinden oluşan toplam on dokuz hastanenin web sitelerine Sağlık Bakanlığı üzerinden ulaşılarak incelenmiştir. İnceleme kapsamında yatan hastalara yapılan destek uygulamalarına yönelik çalışmalar, organizasyonlar, projeler ve düzenli uygulamalar taranmış, bunun yanında web sitelerinin haberler, duyurular ve etkinlikler başlıkları altındaki tüm bilgiler taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda; yedi hastanenin web sitesinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında hastanede yatan çocuklara yönelik yapılan etkinliklere, iki hastanede tiyatro gösterisine, bir hastanede

gönüllü öğrenciler tarafından yapılan hastane ziyareti ve oyuncak hediye edilmesi çalışmasına, bir hastanede hastane çalışanlarının yatan hasta çocuklarla kendi çocuklarının oyuncaklarını paylaştıkları “Sevgini Gönder Projesi”ne ve bir hastanede de hastaların Nasreddin hoca ve palyaço kıyafetleri ile karşılandığı “Tatlı Çarşamba Uygulaması” haberlerine rastlanmıştır. Ancak düzenli ve standart olarak yatan hastalara yönelik yapılan bir uygulamaya rastlanılmamıştır.

Bunun dışında internet üzerinden “hastanede yatan çocuklara yönelik yapılan çalışmalar” konu başlığı ile tarama yapılmıştır. Tarama ile birbirini tekrar etmeyen ilk elli haber incelenmiştir. İnceleme sonucunda yirmi haberin hastanelerde yapılan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları, sekiz haberin moral etkinliği, altı haberin farklı projeler ile ilgili olduğu, önemli gün ve haftalar, sinema tiyatro gösterisi, yeni yıl kutlaması, kitap okuma etkinliği başlıklarının her biri için üçer haber olduğu, oyun odası açılışı ve hastaneye/ameliyata hazırlayıcı eğitimler başlıkları altında da ikişer haber olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin kimler tarafından düzenlendiği bilgisine haber içeriklerinden net olarak ulaşılamamış, ancak on yedi haberde etkinliklerin öğrenciler tarafından düzenlendiği bilgisine rastlanmıştır.

Hastane Okulları/Sınıfları

Hastane okulları/ hastane sınıfları; yatarak tedavi gören ve/veya süregelen hastalığı nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki bireylerin, eğitimlerini kesintisiz sürdürmeleri amacıyla açılmaktadır (Yılmaz ve ark. 2015). Türkiye’de, hastanede uzun süreli yatan çocuklara yönelik eğitim hizmetlerinin sunulması ile ilgili ilk çalışmalar 1970’li yıllarda Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü’nün öncülüğünde başlamıştır ve 1994 yılında ilk Hastane Okulu Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesinde kurulmuştur (Baykoç, 2011). 2012 yılına kadar hastane bünyesinde kurum müdürlüğü olarak bu hizmet sürdürülürken, bu yıldan itibaren hastaneye en yakın ilkokul müdürlüğüne bağlı hastane sınıfı olarak hizmet vermeye başlamıştır (Gültekin ve ark., 2017). Günümüzde hastane sınıflarının işleyişi 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında yürütülmektedir. Bu yönetmelik ile hastane sınıflarının açılma şartları, öğrencinin hastane sınıfına devam etme koşulları, ders saatleri, eğitimin özellikleri, eğitim hizmetinin sunum şekli gibi konulara yer verilmiştir (www.resmigazete.gov.tr). 2012 yılı itibarıyla 51 adet hastane sınıfı olduğu bilinmektedir (Kamışlı ve ark, 2013)

Gelişmiş Ülkelerden Örnekler

Birçok ülkede, yatan hasta çocukların hastanede desteklenmesi amacıyla çocuk yaşam uzmanları görev yapmaktadır. Çocuk yaşam uzmanları hastalık, çocuklara ve ailelere engellilik ve benzeri yaşam güçlükleri konusunda destek verme konusunda uzman kişiler olup, doktorlar, hemşireler, sosyal hizmet uzmanları, terapistler, öğretmenler ve aileler ile disiplinler arası bir ekip üyesi olarak çalışmaktadırlar. Çocuk gelişimi ve aile sistemleri alanlarında eğitim alan çocuk yaşam uzmanları, çocuğun hastaneye yatışı sırasında oyun, eğitim ve kendini ifade etmeye yardımcı diğer etkinlikler aracılığıyla etkin baş etme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda çocuklara ve ailelerine hizmet

vermektedirler. Bunun yanında, tüm bakım verenlerin, sağlık profesyonellerinin ve yöneticilerin eğitiminde de etkin rol almaktadırlar (Child Life Council, 2018; McGee, 2003).

Çocuk yaşam uzmanları hastanelerde yatış süresi boyunca çocuk ve ailenin psikolojik ve sosyal olarak yaşam kalitesini arttırmak için oluşturulan Çocuk Yaşam Birimlerinde görev yapmaktadırlar. Bu birimlerde sanat ve müzik terapileri, evcil hayvan terapisi, oyun terapisi, çocuk kütüphanesi ve çeşitli medya programları gibi yatak başı destek programları uygulanmaktadır (Kaminski ve ark., 2002; Wilson, 2006). Çocuk yaşam uzmanları bu etkinlikler aracılığıyla çocukların korkularını ve sağlık deneyimi ile ilişkili kaygılarının azaltılması; testler, ameliyatlara ve/veya diğer tıbbi uygulamaları geçiren çocuklar için hazırlık, alışma ve destek sağlanması; duygusal destek, oyun odası ya da yatakbaşı destek ortamının oluşturulması; çocuğun hastane ve sağlık deneyiminden etkilenebilecek bir kardeş var ise onun için gerekli desteğin sağlanmasına yönelik olarak hizmet vermektedirler (Johns Hopkins Children's Center, 2018). Hastanelerdeki bu uygulamalar çocuk yaşam uzmanlarının yanı sıra özel olarak eğitilmiş gönüllüler tarafından da yürütülmektedir (Forrest ve ark., 1997; San Francisco Ronald McDonald House, 2018).

Gönüllü çalışmaları ile hasta çocuk ve ailesinin tedavi, ulaşım, kalacak yer, eğitim gibi maddi destek sağlarken, ayrıca hastanelerdeki tedavi ortamları ve bekleme salonları gibi alanların modernize edilmesi çalışmaları da yürütülmektedir (Children International, 2018; KRG Children's Charitable Foundation, 2018; Miracle Flights for Kids, 2018; The Aubrey Rose Foundation, 2018; The HealthWell Pediatric, 2018). Ayrıca, hasta çocuklar ve ailelerine destek amaçlı kurulmuş vakıflar aracılığıyla yapılan çocuğa ve ailesine Disneyland'a gezi düzenleme, yeni bir bilgisayar ya da futbol maçına bilet temin etme veya çocuğun bir dileğini yerine getirme, ebeveyn eğitimi ve terapi olanakları sağlama gibi faaliyetlere rastlamak mümkündür (A Kid Again, 2018; A Special Wish Foundation, 2018; The Dream Factory, 2018; The Lexi Kazian Foundation, 2018).

Destek uygulamaları kapsamında sürdürülen çeşitli programlara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Sanat Terapisi: Sanatın tedavi edici özelliğinden yararlanan, sanat materyallerinin kullanılarak duyguların dışavurumuna olanak tanıyan bir terapi biçimidir. Fiziksel olarak hastalığın yanı sıra, kemoterapi ya da ameliyat gibi tıbbi işlemlere bedensel ya da ruhsal açıdan örselenmeye maruz kalmış kişilerle gerçekleştirilen bir terapi yöntemidir (Aydın, 2012). Bu sayede çocuklar bilişsel yeteneklerini geliştirerek hastalığın etkileri, stres ve travmatik deneyimler ile baş edebilmektedirler (UCSF Benioff Children's Hospital, 2018).

Müzik Terapisi, bir hastalık ya da yetersizliğin ruhsal ve bedensel etkilerinin tedavisinde müziğin işlevsel, fiziksel ve eğitimsel olarak kullanılmasıdır (Uyar ve Korhan, 2011). Müzik terapi aracılığıyla çocuğun hastalık /hastane ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmesi teşvik edilir. Olumlu benlik algısının gelişimi desteklenirken, çocuğun bağımsızlık ve kontrol duygusu gelişmesine yardımcı olunur. Bu sayede çocuk hastane ortamında akrabalarıyla ve diğer yetişkinlerle iletişim kurabilir ve hastane ortamında ait olma duygusunu deneyimleyebilir (UCSF Benioff Children's Hospital, 2018).

Oyun: Hastalık ve hastaneye yatış süresince terapötik oyun ve tıbbi oyun, oyunun stresle baş etmek için kullanıldığı iki farklı yöntemdir. Terapotik oyun, çocuğun hastalık ve hastaneye yatış sürecinin çocuk üzerinde yol açtığı örselleyici duygularla baş etmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılan bir oyun tekniğidir. Terapotik oyunlar çocukların olumlu davranışlar geliştirmesine yardım ederek; hastalık sürecinin streslerinden kurtulmasını sağlamaktadır (Kıran ve ark, 2013). Terapötik oyunda, sanat, el sanatları, kartlar, evcilik oyunları ve yemek pişirme gibi çocukların tanıdık faaliyetler kullanılmaktadır. Bu oyunlar aracılığıyla çocukların hastane yaşantısını daha normal algılamaları, sosyalleşmeleri ve duygularını ifade etmeleri sağlanmaktadır. Tıbbi Oyun ise hasta çocuklara yönelik uygulanan bir diğer destek aracıdır. Gerçek veya taklit tıbbi ekipman ve malzemeler kullanılarak, kuklalarla ve elleriyle çocukların bu araç-gereci tanımlarına yardımcı olmak amaçlanır. Böyle bir fırsat çocukların duygularını ve sağlık deneyimleri hakkındaki korkularını azaltarak, kendilerini daha iyi ifade etmelerini ve özgüveni yüksek bireyler olmalarını sağlamaktadır (Wolfson Children's Hospital, 2018).

Evcil Hayvan Terapisi Programı, uzun süre hastanede yatarak tedavi gören kişilerin tedavi ve rehabilitasyonlarını kolaylaştırmak için kullanılan bir müdahale programıdır. Tedavi sırasında, evcil hayvanlar hastaya eşlik ederek, stresli ortamlara ve tıbbi müdahalelere uyum sağlanması; kaygının, ağrının ve kan basıncının azalması ve fiziksel aktivitelerinin artırılmasına yardımcı olur (Cevizci ve ark, 2009). Bu program sayesinde, hasta çocuğa hastane ortamında pozitif deneyimler sunularak, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimine destek olunabilir. Hastanede "ev gibi" bir ortam sunarak hastane yaşamının normalleştirilmesinde yardımcı olunabilir (Philadelphia Children's Hospital, 2018).

Medya Programları: Tombala, yemek pişirme, sanat safarisi ve benzeri programlar, kapalı devre televizyon yayını aracılığıyla çocuklara hastane ortamına ve hastalık sürecine uyum konusunda destek vermeye yönelik programlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hastalık ve hastaneye yatış, gelişme çağındaki pek çok çocuğun deneyimlediği bir süreç olup, gerek çocuklar gerekse aileleri açısından yoğun strese neden olabilmektedir. Bu süreçte çocuğun verdiği duygusal ve davranışsal tepkilerde, çocuğun ve ailesinin hastalık sürecini kabullenerek, hastalıkla daha etkili bir şekilde baş edebilmesinde sağlık profesyonellerinin dürüst, içten ve destekleyici tutum içinde yaklaşmaları, çocuğu ve aileyi psikososyal açıdan desteklemeleri önem taşımaktadır (Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2015). Çocuğun yaşı, gelişim dönemi ve bu döneme ait özellikleri, ailelerin sosyo-kültürel yapısı dikkate alınarak yürütülen destek girişimleri, çocuğun duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimine uygun bakım almasını ve anne babaların çocuğun bakımına etkin bir şekilde katılmasını ve sağlamaktadır. Hastalık sürecinin çocuk ve ailesi üzerinde yol açtığı olumsuz etkileri azaltmaktadır (Franck ve Spencer, 2005; Atay ve ark., 2011).

Bu noktadan hareketle, hastanede yatan çocukların dñnemsel ihtiyaçlarının giderilmesi ve gelişimsel desteklerinin sağlanması için ÷lke politikası olarak yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir:

- Öncelikle hastanede yatan çocukların gereksinimleri için bir kamuoyu oluşturulması ve farkındalığın sağlanması gerekmektedir.

- Tüm sağlık çalışanlarının çocukların tıbbi tedavileri kadar psikososyal ve gelişimsel gereksinimlerini karşılanmaya ihtiyaçları olduğu konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.
- Çocukların yoğun olarak yatışlarının yapıldığı tüm hastanelerde Çocuk Yaşam Birimlerine benzer birimlerin kurulabilir, buradaki uygulamaların ülke genelinde standartlarının belirlenebilir.
- Bu birimlerde görev alabilecek nitelikte yetişmiş olan Çocuk Gelişimcilerin hastanelerdeki istihdamı artırılabilir.
- Çocuk hastaneleri ve diğer hastanelerin çocuk servisleri için çocukların gelişimsel ve psikososyal ihtiyaçlarını karşılanabileceği minimum standartların belirlenebilir.

KAYNAKLAR

1. A Kid Again, (2018). Erişim Adresi: <https://www.redtreehouse.org/resources#search/view-resource-details/59df4fd12ca9474a9c463136/>. Erişim tarihi: 14.10.2018.
2. A Special Wish Foundation, (2018). Erişim Adresi: <http://www.spwish.org/>. Erişim tarihi: 14.10.2018.
3. Abrams, A., Hazen, E., Penson, R. (2007). Psychosocial issues in adolescents with cancer. *Cancer Treatment Reviews*, 33, 622-630.
4. Arıkan, D., Saban, F., Gürarlan Baş, N. (2014). Çocuğu hastanede Yatan Ebeveynlerin Hastaneye ve Sağlık Bakımına yönelik Memnuniyet Düzeyleri. *İzmir Behçet Us Çocuk Hastalıkları Dergisi* 4(2): 109-116
5. Atay, G., Eras, Z., Ertem, İ. (2011). Çocuk hastaların hastane yatışları sırasında gelişimlerinin desteklenmesi. *Çocuk Dergisi*, 11(1), 1-4.
6. Aydın, B. (2012). Tıbbi sanat terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 69-83.
7. Başbakkal, Z., Sönmez, S., Celasin, N. Ş., Esenay, F. (2010). 3-6 Yaş Grubu Çocuğun Akut Bir Hastalık Nedeniyle Hastaneye Yatışa karşı Davranışsal Tepkilerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1): 456-568.
8. Baykoç, N. (2006). Yaş gruplarına göre hastanede yatan çocuklar. *Hastanede Çocuk ve Genç*. Ankara: Gazi Kitabevi, 7-32.
9. Baykoç, N. (2011). Uzun Süreli (Süreğen) Hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç içinde, *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (s. 276-300). Ankara: Gündüz.
10. Beyazıt U., Bütün Ayhan A. (2015). Hasta Çocukların Ruhsal Özellikleri ve Hasta Çocuğa Yaklaşım, *Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi*, ed. A. Bütün Ayhan, s. 58-78, Anadolu Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-06-1826-0.
11. Bolsoy, N., Sevil, Ü. (2006). Sağlık-Hastalık ve Kültür Etkileşimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (3), 78-87.
12. Cevizci, S., Erginöz, E., Baltas, Z. (2009). İnsan Sağlığının İyileştirilmesine Yönelik Hayvan Destekli Tedaviler. *TAF Prev Med Bull*, 8(3), 263-272.

13. Child Life Council (2018). Erişim: http://psychology.arizona.edu/sites/default/files/childlife_espécialist.pdf. Erişim tarihi: 18.09.2018.
14. Children International (2018). Erişim: <https://www.children.org/>. Erişim Tarihi: 14.10.2018
15. Çavuşoğlu, H. (2013). Çocuk Sağlığı ve Hemşireliği cilt 1 Genişletilmiş 11. Baskı Sistem Ofset Basımevi Ankara
16. Çöp, E., Şenses Dinç, E., Çengel Kültür, E. (2016). Kronik Hastalığı Olan Çocukların Annelerinde Baş Etme Becerilerinin Psikiyatrik Belirtiler ile İlişkisi. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi 3:170-176
17. Durualp, E., Çiçenoğlu, S., Mümünoğlu, S., Kalkanlı, G., Altuntaş, Z. (2012). Hastanede Yatmış Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaptıkları Resimlerin İncelenmesi. Eğitim ve öğretim Araştırmaları Dergisi 1 (3): 249-260
18. EAPC (2007). Impacct: Avrupa'daki Pediatrik Palyatif Bakım Standartları. Erişim Adresi: <https://docplayer.biz.tr/2571079-Impacct-avrupa-dak-ped-atr-k-palyat-f-bakim-standardlari.html>. Erişim Tarihi:20.09.2017
19. Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, (49), 155-168.
20. Gökçen, C., Çelik, Yİ (2011). Bir Eğitim Hastanesi'nde Yatan Hastalar İçin İstenen Çocuk ve Ergen Psikiyatri Konsültasyonlarının Değerlendirilmesi Sakarya Tıp dergisi 1(4): 140-144)
21. Gündüz, S., Yüksel, S., Aydeniz, GE., Aydoğan, N., Türksöy, H., Dikme, İB, Efendiler, İ. (2016). Çocuklarda Hastane Korkusunu Etkileyen Faktörler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 59: 161-168
22. Fişek N. (1982). Prof. Dr. Nusret Fişek'in Kitaplaşmış Yazıları-1 Sağlık Yönetimi. Erişim: <http://www.ttb.org.tr/nifisek/kitapi1/33.html>. Erişim tarihi: 20.09.2018
23. Forrest, C. B., Simpson, L., Clancy, C. (1997). Challenges and opportunities. *Child Health Services Research*, 277(22), 1787-1793.
24. Franck, L., Spencer, C. (2005). Informing parents about anaesthesia for children's surgery: A critical literature review. *Patient Education and Counseling*, 59: 117-125.
25. Gültekin, M., Poyraz, C., Uyanık, C. (2017). Beyaz Önlüğü Sadece Doktorlar mı Giyer? Hastane Sınıfı Öğretmenlerinin Hastane Sınıflarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60): 104-118.
26. İstatistiklerle Çocuk (2017). Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). Erişim Adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27596>, Erişim tarihi: 25.08.2018
27. Johns Hopkins Children's Center. (2018). Child Life. Erişim: <http://www.hopkinschildrens.org/childlife/>. Erişim tarihi: 18.09.2018.
28. Kamışlı, H., Yanpar Yelken, T. ve Akay, C. (2013). Hastane okullarının mevcut durumuna ilişkin öğretmen Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 321-351.

29. Kaminski, M., Pellino, T., Wish, J. (2002). Play and pets: The physical and emotional impact of child-life and pet therapy on hospitalized children. *Children's Health Care*, 31(4), 321-335.
30. Karaaslan, T., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A., (2015). Gelişimsel Dönmeler Açısından Hasta Çocuklar ve Hastane Ortamının Düzenlenmesi. *Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi*. Ed.: A. Bütün Ayhan, (s.26-57). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
31. Keene, N. ve Prentice, R. (1999). *Your Child in The Hospital*. U.S.A: O'Reilly & Associates, Inc.
32. Kıran, B., Çalık, C., Esenay, I. (2013). Terapotik oyun: hasta çocuk ile iletişimin anahtarları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (1-2-3), 1-10.
33. KRG Children's Charitable Foundation, (2018). Erişim adresi: <https://www.krgccf.org/who-we-help>. Erişim tarihi: 14.10.2018
34. Landsdown, R. (1980). *More than sympathy. The everyday needs of sick and handicapped children and their families*. London: Tavistock Publications.
35. Li, H. C. Wi., Lopez, V., Lee, T. L. I. (2007). Psychoeducational preparation of children for surgery: The importance of parental involvement. *Patient Education and Counseling*, 65, 34-41.
36. McGee, K. (2003). The role of a child life specialist in a pediatric radiology department. *Children's Health Care*, 33(7), 467-474.
37. Miracle Flights for Kids, (2018). Erişim adresi: <http://www.miracleflights.org/>. Erişim tarihi: 14.10.2018
38. Mueller S.C, Maheu FS, Dozier M, Peloso E, Mandell D, Leibenluft E, et al. (2010). Early-life Stress Is Associated With Impairment In Cognitive Control In Adolescence: An fMRI Study. *Neuropsychologia*, 48(10):3037-44
39. Petrillo, M. ve Sanger, S. (1980). *Emotional Care of The Hospitalized Child*. (2nded.). U.S.A.: Lippincott Company.
40. Philadelphia Children's Hospital. (2018). GERAL B. SHREIBER PET THERAPY PROGRAM. Erişim:http://chop.edu/services/gerald-b-shreiber-pet-therapy-program#.VbCXX7Pt_mko. Erişim tarihi: 18.09.2018.
41. San Francisco Ronald McDonald House. (2018). Child's Bedside Volunteers. Erişim :http://ronaldhouse-sf.org/how-you-can-help/volunteer/childs-bedsid_e-volunteers. Erişim tarihi: 18.09.2018.
42. Schonfeld D. J. ve Perrin E. C. (2013). Hastalığa uyum. *Rudolph Pediatri (Orijinal Adı: Rudolph's Pediatrics, McGraw-Hill - Çeviri Editörü: M.Yurdakök) Güneş Tıp Kitabevleri*, 368-370.
43. SIOPE (2009). Kanserli Çocuk Bakımında Avrupa Standartları. Erişim Adresi: <https://www.siope.eu/wp-content/uploads/2017/08/Turkish.pdf>. Erişim tarihi: 20.09.2018
44. Sucaklı, M.H. (2014). Akut Hastalık Yönetiminin Psikososyokültürel Ve Varoluşsal Boyutu. *Türkisch Journal Of Family Medicine And Primary Care (Tjfmcp)*, 8(4), 117-123.

45. Süreğen Hastalıklar Aile Eğitim Rehberi (2007). *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Aile Eğitim Serisi: 7*. Erişim adresi: <https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/indirilebilir-yayinlar/30-07-suregelen-hastaliklar.pdf>. Erişim Tarihi:01.09.2018
46. Taşçı Eser, D., Liman T., Bilge A. (2012). Kronik Hastalığı Olan Ergenlerin Öfke İfade Biçimleri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 3(3): 116-120
47. Taşçıoğlu, G., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. (2017).Hastanede Tedavi Gören Çocukların Ebeveynlerinde Bakım Verme Yükünün İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1: 1 s10-19
48. The Aubrey Rose Foundation, (2018). Erişim adresi: <https://aubreyrose.org/financial-assistance-families/healing-worlds-hearts-program/>. Erişim tarihi: 14.10.2018.
49. The Dream Factory, (2018). Erişim adresi: <http://dreamfactoryinc.org/>. Erişim tarihi: 14.10.2018
50. The HealthWell Pediatric, (2018). Erişim adresi: <https://www.healthwellfoundation.org/fund/pediatric-assistance/about-pediatric-assistance-fund/>. Erişim tarihi: 14.10.2018.
51. The Lexi Kazian Foundation, 2(2018). Erişim adresi: <http://www.helpingfromtheaven.org/>. Erişim tarihi: 14.10.2018
52. Törüner, E.K. ve Büyükgönenç, L. (2015). *Çocuk Sağlığı Temel Hemşirelik Yaklaşımları*. Amasya: Göktuğ Yayıncılık.
53. Türkiye Özürlüler Araştırması (2002) Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=14 Erişim tarihi: 18.09.2018
54. UCSF Benioff Children's Hospital. (2018). Art Therapy Program. Erişim: [https://www.Ucsfbenioffchildrens.org/services/arttherapy/index.html](https://www.ucsfbenioffchildrens.org/services/arttherapy/index.html), Erişim tarihi: 18.09.2018.
55. Uyar, M., Korhan, E. A. (2011). Yoğun bakım hastalarında müzik terapinin ağrı ve anksiyete üzerine etkisi. *Ağrı*, 23(4):139-146.
56. Üstün, G., Erşan, EE., Kelleci, M., Turgut, H. (2014). Hastanede Yatan Çocuklarda Psikososyal Semptomların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi* 36: 25-33
57. Wilson, J. M. (2016). Child life services. *Pediatrics*, 118(4):1757-1763.
58. Wolfson Children's Hospital. (2018). Child Life. Erişim: <http://www.wolfsonchildrens.org/programs-services/support/child-life/Pages/default.aspx>. Erişim tarihi: 18.09.2018.
59. Yılmaz, Y., Yıldız S., Şahinöz A. (2015). Hasta Çocuğa Yönelik Eğitim Düzenlemeleri. *Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi*. Ed.: A. Bütün Ayhan, (s.162-183). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
60. Yüzer, S., Yiğit, R., Taşdelen, B. (2006). Çocuğu Hastanede Yatan Annelerin Aldığı Sosyal Destek İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(4), 54-62.

24 Ekim 2018

Oturum XIX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez

Saat

09:00-10:30

Yer

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

**FARKLI BASAMAKLARDAKİ SAĞLIK KURULUŞLARINA ÇOCUK SAĞLIĞI HİZMETİ İÇİN
BAŞVURAN HASTALARIN OYUN OYNAMA, KİTAP OKUMA VE TELEVİZYON İZLEME
ALİŞKANLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Tuba ÇELEN YOLDAŞ, Elif Nursel ÖZMERT

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Pediatri Anabilim Dalı, Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı, Ankara

Özet

Amaç: Gelişimin erken yılları öğrenme yeterliliği ve davranış becerileri ile ömür boyu sağlık ve iyilik haline öncülük etmektedir. Sağlık sistemi ise tüm küçük çocuklara sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak erişmenin tek yoludur. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının gelişimini etkileyen bazı alışkanlıklarını değerlendirmeyi ve bu alışkanlıkların sağlık sisteminin her düzeyinde nasıl ayrıştığını araştırmayı amaçladık.

Yöntem: Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri Anabilim Dallarını, Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı tarafından yürütülmüştür. Ocak 2015'ten Ocak 2016'ya kadar çocuklarına yönelik tıbbi bir hizmete başvuran toplam 451 ebeveyne (156' sı üçüncü basamak sağlık merkezi-Üniversite Hastanesi-ÜH, 148 'i ikinci basamak sağlık merkezi-Devlet Hastanesi-DH ve 147 'si birinci basamak sağlık merkezi- Aile Sağlığı Merkezi-ASM) bir anket verildi.

Bulgular:

Toplam örnekleme ebeveynlerin % 80' i çocuklarıyla yaşına uygun bir şekilde oynadıklarını bildirmiştir. Her 5 ebeveynden 1'i çocuklarıyla oynamıyordu. Bu oran DH' de % 25 ile en yüksekti (4 ebeveynden 1'i). Ebeveynlerin yaklaşık yarısı (% 46,3) çocuklarına düzenli kitap okumuyordu. ÜH' de ebeveynlerin % 51,3' ü çocuklarına kitap okumuyordu, bu oran ASM ve DH' de sırasıyla % 49' u ve % 37,2 idi ($p=0,021$). Yaş arttıkça kitap okuma oranları artmaktaydı ($p = 0,000$) ve kitap okumaya başlama yaşı ortalama 23 aydı. Çocuğun ekran izlemesine izin verilen ortalama süre 2,64 saatti (sd 2,59) ve sağlık merkezleri arasında fark yoktu ($p > 0,05$). Yaşlara göre ortalama ekran izleme sürelerine baktığımızda 36 aylıktan sonra belirgin bir artış vardı ($p = 0,000$). Toplam örneklem grubumuzda 2 yaş altı çocuklar için ekran izleme ortalaması ise 1,47 (sd 2,1) saatti.

Sonuç: Ebeveynlerin çocuklarının gelişimini etkileyen bazı alışkanlıklarını sağlık sisteminin farklı seviyelerinde gösterdik. Bu sayede aileleri desteklemek ve çocukların optimal gelişim potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için sağlık merkezinin seviyesine göre bir takım müdahale stratejileri planlanabilir.

GİRİŞ

Gelişimin erken yılları öğrenme yeterliliği ve davranış becerileri ile ömür boyu sağlık ve iyilik haline öncülük etmektedir. Sağlık sistemi ise tüm küçük çocuklara sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak erişmenin tek yoludur. Bu sebeple yüksek gelirli ülkeler sağlık sistemlerini gelişimsel zorlukları önleme, belirleme ve erken müdahale etmek üzere yeniden gözden geçirmişlerdir. Yakın zamanda düşük ve orta gelirli ülkelerde de sağlık sisteminin bütün çocuklara ulaşılabilirliğini sağlamak için global bir çaba başlamıştır (1,2). Yüksek kalitede, gelişimsel konulara yer verilen, sağlık sisteminin her çocuk için ulaşılabilir olmasını sağlamak için yerel, ulusal ve global düzeyde düzenlemeler gerekmektedir (3). Çocuk sağlığı hizmeti verenler ailelerle ulaşabilmek ve bu sayede küçük çocukların gelişimsel ve davranışsal potansiyel risklerini belirlemek ve önlemek için anahtar pozisyonadlardır. Düzenli çocuk sağlığı hizmeti veren aile hekimlerinden başka, çocuk doktorları da çocuğun sadece medikal sorunlarından değil gelişimsel ve sosyal bağlamda da iyilik halinden sorumludurlar (4). Ebeveynlere çocuklarının gelişimsel durumu hakkındaki endişelerini sormak ya da yaşa uygun gelişimi destekleyici aktiviteler ile ilgili kanıta dayalı ve doğru bilgi vermek her basamaktaki sağlık kuruluşunda görevli çocuk sağlığı hizmeti verenlerin temel görevlerinden biri olmalıdır (5,6). Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının gelişimini etkileyen bazı alışkanlıklarını değerlendirmeyi ve bu alışkanlıkların sağlık sisteminin her düzeyinde nasıl ayrıştığını araştırmayı amaçladık.

Yöntem

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri Anabilim Dalları, Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı tarafından yürütülmüştür. Ocak 2015'ten Ocak 2016'ya kadar 1-6 yaş arasındaki çocuklarına yönelik tıbbi bir hizmet için başvuran toplam 451 ebeveyne (156' sı üçüncü basamak sağlık merkezi-Üniversite Hastanesi-ÜH, 148 'i ikinci basamak sağlık merkezi-Devlet Hastanesi-DH ve 147 'si birinci basamak sağlık merkezi- Aile Sağlığı Merkezi-ASM) bir anket verildi. Bu ankette sosyodemografik bilgilerin yanında ebeveynlerin çocukları ile oyun oynama, çocuklarına kitap okuma ve çocukların televizyon izleme alışkanlıkları değerlendirildi. Üniversite hastanesi pek çok yan dal uzmanı ve uzman çocuk doktorunun ve pediatri asistanının görev yaptığı temel bir referans hastanesiydi. DH pek çok uzman çocuk doktorlarının görev yaptığı, ASM ise aile hekimlerinin yardımcı sağlık personeli ile görev yaptığı kurumlar idi. Katılımcıların sosyoekonomik durumları her iki ebeveynin mezuniyet ve mesleki durumunu temel alan Hollingshead Redlich ölçeği ile değerlendirildi (7).

İstatistik analizler SPSS 21 software ile yapılmıştır. Tanımlayıcı analizler ve verilerin dağılım özelliklerine göre bivariate karşılaştırmalar yapılmış ve $p < 0,05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

156' sı üçüncü basamak sağlık merkezi -ÜH' den, 148 'i ikinci basamak sağlık merkezi -DH' den ve 147 'si birinci basamak sağlık merkezi- ASM' lerden olmak üzere 451 ebeveyn ve çocuk çalışmaya katıldı. Çocukların ortalama yaşı 37 ay (12-72 ay) idi. %49' u kız (ortalama yaş 36 ay) ve %51' i erkekti (ortalama yaş 41 ay). Cinsiyetler arası yaş farkı yoktu ($p=0,58$). Soru forumunu dolduranların çoğunluğu anne idi (%82). Bütün katılımcılar aynı dili konuşuyor ve Ankara ilinde yaşıyorlardı. Sosyoekonomik

durum açısından sağlık kuruluşları arasında fark vardı ($p=0,000$). Detaylı sosyodemografik veriler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

	ÜH	DH	ASM	p
N(%)	156(34,6)	148(32,6)	147(32,8)	0,427
Çocuk yaş (ortalama), (SD)(ay)	38,3±18,1	46,2±17,8	35,3±15,4	0,000
Cinsiyet (kız) N(%)	69(44,2)	84(56,8)	68(45,3)	0,066
Anne yaş (ortalama), (SD)(yıl)	30,1±5,01	30,6±4,56	30,3±5,7	0,474
Anne eğitim				
İlkokul	54(34,6)	19(12,8)	54(36,7)	0,545
Ortaokul	19(12,1)	27(18,2)	43(29,2)	0,050
Lise	50(32,0)	63(42,5)	33(22,4)	0,900
Üniversite	33(21,1)	39(26,3)	17(11,5)	0,173
Anne meslek (çalışıyor)	36(23,0)	65(43,9)	17(11,5)	0,000
Baba yaş (ortalama), (SD)(yıl)	34,3±5,5	34,2±4,5	34,4±5,9	0,814
Baba eğitim				
İlkokul	33(21,1)	17(11,4)	54(36,7)	0,002
Ortaokul	26(16,6)	17(11,4)	32(21,7)	0,006
Lise	52(33,3)	65(43,9)	38(25,8)	0,001
Üniversite	45(28,8)	49(33,1)	23(15,6)	0,006
Baba meslek (çalışıyor)	117(75,0)	108(72,9)	125(85,0)	0,350
Evlilik durumu (evli)	152(97,4)	143(96,6)	141(95,9)	0,398
SED (ortalama)(SD)(aralık)	3,25±1,09	2,92±0,87	3,69±1,03	0,000

Üniversite hastanesi-ÜH, Devlet Hastanesi-DH, Aile Sağlığı Merkezleri-ASM, SosyoEkonomik durum-SED

Toplam örnekleme ebeveynlerin % 80' i çocuklarıyla yaşına uygun bir şekilde oyun oynadıklarını bildirmiştir. 90 ebeveyn ise (%20) çocuklarıyla yaşına uygun bir şekilde oynamadıklarını belirtmiştir. Her 5 ebeveynen 1'i çocuklarıyla oynamıyordu. Kurumlar arası istatistiksel olarak fark olmamakla birlikte ($p=0,136$) bu oran DH' de % 25 ile en yüksekti (4 ebeveynen 1'i). Ebeveynlerin yaklaşık yarısı (% 46,3) çocuklarına düzenli kitap okumuyordu ve kurumlar arası anlamlı fark vardır ($p=0,021$). ÜH' de ebeveynlerin % 51,9' ü çocuklarına kitap okumuyordu, bu oran ASM ve DH' de sırasıyla % 49' u ve % 37,2 idi. Yaş arttıkça kitap okuma oranları artmaktaydı ($p = 0,000$). Çocuk 12-23 aylıkken kitap okuma oranı %36,7, iken 60-72 ayda bu oran %69,5 idi. Kitap okumaya başlama yaşı 0-70 ay arasında

değişmekle birlikte ortalama başlangıç yaşı 23 aydı. Çocuğun ekran izlemesine izin verilen süre 0 ila 14 saat arasında değişmekteydi, ortalama 2,64 saattir ($\pm 2,59$) ve sağlık merkezleri arasında fark vardı ($p=0,000$). Ortalama 3,22 saat ile DH' de ekran izleme süresi en fazlaydı. Yaşlara göre ortalama ekran izleme sürelerine baktığımızda 36 aylıktan sonra belirgin bir artış vardı ($p = 0,000$). Toplam örneklem grubumuzda 2 yaş altı çocuklar için ekran izleme süresi ortalama 1,47 ($\pm 2,1$) iken, 2 yaş üstü çocuklar için 3,08 ($\pm 2,6$) saattir. Sağlık kuruluşlarının seviyesine göre ebeveynlerin çocukları ile oyun oynama, kitap okuma ve çocukların televizyon izleme süreleri Tablo 2' de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Sağlık kuruluşlarının seviyesine göre ebeveynlerin çocukları ile oyun oynama, kitap okuma ve çocukların televizyon izleme süreleri

	ÜH n(%)	DH n(%)	ASMn(%)	p
Birlikte oyun oynama	133(85,3)	109(74,7)	119(81,5)	0,136
Birlikte kitap okuma	74(48,1)	93(63,3)	75(51,4)	0,021
Çocuk için televizyon izleme süresi (ortalama saat,SD)	2,51 \pm 2,9	3,22 \pm 2,5	2,19 \pm 2,1	0,000

Üniversite hastanesi-ÜH, Devlet Hastanesi-DH, Aile Sağlığı Merkezleri-ASM

TARTIŞMA

Farklı basamaklardaki sağlık kuruluşlarına başvuran ebeveynlere çocuk gelişimini etkileyen bazı alışkanlıklarla ilgili bilgiler sorulmuştur. Bunlardan biri yaşa uygun çocukla oyun oynamaktır. Önemli sayıda ebeveyn (%20) çocuğu ile birlikte oyun oynamadığını belirtmiştir ve bu oran DH' de en fazlaydı. Oysaki oyun sağlıklı sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişim için gereklidir ve küçük çocuklar için ayrıca bir çeşit iletişim yoludur. Özellikle kötü koşullarda yaşanan çocukların dayanıklılık geliştirmesini sağlaması ve ebeveynlere dünyayı onların gözünden görmek için eşsiz bir fırsat sunması açısından önemlidir (8).

Amerikan Pediatri Akademisi (APA)'nın önerdiği gibi pediatrik bakım verenler infantil dönemden itibaren okur-yazarlık becerilerini, bütün ebeveynlere çocuklarına yüksek seste okumayı tavsiye ederek teşvik etmelidirler; çünkü karşılıklı okuma sadece dil becerilerine, sosyal-duygusal gelişime ve okula hazır olma durumuna katkıda bulunmayacak, aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisini de güçlendirecektir (9). Biliyoruz ki kötü koşullarda yaşayan çocuklar erken çocukluk çağı streslerine daha fazla maruz kalmakta ve ebeveynlerinden daha az kelime duymaktadırlar ve 3 yaşında diğer yaşlılarına göre daha az kelime bilmektedirler. Ancak yüksek gelirli ailelerde yaşayan çocuklar dahi hızlı yaşam koşulları ya da okumadaki önemin bilgi yetersizliği nedeniyle ebeveynleri ile dil içeriği zengin etkileşimler kuramamaktadırlar. Bu yüzden bütün aileler çocuklarına kitap okumaları yönünde teşvik

edilmelidirler. (9-11). Bizim çalışmamızda ÜH' de ebeveynlerin yarısından fazlası çocuklarına kitap okumuyordu. Genel örneklemede ebeveynlerin yaklaşık yarısı (% 46,3) çocuklarına düzenli kitap okumuyordu ve yaş arttıkça kitap okuma oranları artmaktaydı. İnfantil dönemden itibaren okumaya başlama tavsiye edildiği halde çalışma grubumuzda okumaya yaklaşık 2 yaşında başlanmıştı ve okula başlama yaşına kadar da gecikmeliydi. Muhtemelen ebeveynlerimiz daha erken yıllarda çocuğun anlamayacağını düşünmüşlerdi.

Günümüzde medya maruziyeti artmış bir toplum sağlığı sorunu olarak tanımlanmıştır. APA 2 yaş altında elektronik medya maruziyetini önermemekte, daha büyük çocukların da 2 saatten fazla maruz kalmasını önermemektedir (9). Bizim örnekleminizde televizyon en kolay ve genel ulaşılabilir medya çeşidi olduğu için tanımlandı ve ortalama TV izleme süresi 2 yaş altı için 1,47 saattir. Bu yaş grubunda dahi maksimum sürenin 12 saate kadar çıktığı görüldü. DH' de ekran izleme süresi en fazlaydı. Genel örneklemede ekran izleme süresi, kitap okumada olduğu gibi, yaş ile artmaktaydı, özellikle 36 aydan sonra belirgin bir artış vardı. Bazı ebeveynler ekranı çocuk gelişimini destekleyici bir araç olarak da kullanabileceğinden, bütün ebeveynler interaktif konuşma ve kendi mevcudiyetlerinin olduğu etkileşim zamanlarını arttırmaları için yönlendirilmeli ve sağlıklı bir aile medya kullanım planı oluşturmaları tavsiye edilmelidir (9,12).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ebeveynlerin çocuklarının gelişimini etkileyen bazı alışkanlıklarını sağlık sisteminin farklı seviyelerinde gösterdik. Birlikte oyun oynamama DH' de, düzenli kitap okumama ÜH' de, ekran izleme süresi DH' de en fazlaydı. Bu durumda çocuk hekimlerinin görev yaptığı 2. ve 3.basamak sağlık kuruluşlarına başvuran aile ve çocukların gelişimsel olarak daha fazla desteğe ve yönlendirmeye ihtiyacı olduğu düşünülebilir. Bu sayede aileleri desteklemek ve çocukların optimal gelişim potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için sağlık merkezinin seviyesine göre bir takım müdahale stratejileri planlanabilir.

KAYNAKLAR

1. Ertem IO, Pekcici EB, Gok CG, Ozbas S, Ozcebe H, Beyazova U. Addressing early childhood development in primary health care: experience from a middle-income country. J Dev Behav Pediatr. 2009;30(4):319-26.
2. Grantham-McGregor S, Cheung YB, Cueto S, Glewwe P, Richter L, Strupp B; International Child Development Steering Group. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. Lancet. 2007, 6;369(9555):60-70.
3. Black MM, Walker SP, Fernald LCH, Andersen CT, DiGirolamo AM, Lu C, McCoy DC, Fink G, Shawar YR, Shiffman J, Devercelli AE, Wodon QT, Vargas-Barón E, Grantham-McGregor S; Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. Early childhood development

- coming of age: science through the life course. Lancet. 2017 Jan 7;389(10064):77-90. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31389-7. Epub 2016 Oct 4.
4. Schor EL. The future pediatrician: promoting children's health and development. J Pediatr. 2007;151(5 Suppl):S11-6.
 5. Oberklaid F, Efron D. Developmental delay-identification and management. Aust Fam Physician. 2005;34(9):739-42.
 6. Rikhy S, Tough S, Trute B, Benzies K, Kehler H, Johnston DW. Gauging knowledge of developmental milestones among Albertan adults:a cross-sectional survey. BMC Public Health. 2010 Apr 8;10(1):183. doi: 10.1186/1471-2458-10-183.
 7. Hollingshead AB, Redlich FC. Social class and mental illness: a community study. Am J Public Health, 2007, 97(10):1756-7
 8. Milteer RM, Ginsburg KR; Council On Communications And Media; Committee On Psychosocial Aspects Of Child And Family Health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent child bond: focus on children in poverty. Pediatrics. 2011; 129(1): e204-13.
 9. High PC, Klass P, Council on Early Childhood. Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. Pediatrics. 2014;134(2):404-9.
 10. Garner AS, Shonkoff JP; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician: translating developmental science into lifelong health. Pediatrics. 2012;129(1). Available at: www.pediatrics.org/cgi/content/full/129/1/e224
 11. Brown A; Council on Communications and Media. Media use by children younger than 2 years. Pediatrics. 2011;128(5):1040– 1045
 12. Reid Chassiakos YL, Radesky J, Christakis D, Moreno MA, Cross C; Council on Communications and Media. Children and Adolescents and Digital Media. Pediatrics. 2016;138(5).

24 Ekim 2018

Oturum XX**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün**

Saat**10:45-12:15****Yer****504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)****ANNELERİN TİCARİ OYUN MATERYALLERİNDE
SOSYAL-DUYGUSAL ÖZELLİKLERE İLİŞKİN FARKINDALIKLARI**Esma ÖZTAŞ^{1*}, İlkay ULUTAŞ²¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara²Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.

*esmaoztass@gmail.com

ÖZ

Oyun çocuklara dünyayı anlama, bir amaç için çaba harcama, başardığı işi bitirme, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenmeleri için birçok fırsat verir. Çocuklar oyunlarını sıradan materyaller olduğu kadar ticari oyun materyalleri ile de oluştururlar. Oyun materyalleri böylelikle çocukların duygularını, isteklerini ortaya koyabilmesine aracı olan, duygularının somutlaşmasını sağlayan araçlar olurlar. Bu nedenle oyun materyallerinin çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması önemli olmaktadır. Hatta farklı gelişim alanlarını destekleyici, farklı türdeki oyunlarda birçok amaç için kullanılabilen, hayal gücünü uyaran, yaratıcılığa teşvik eden özelliklerde olması gereklidir.

Buradan yola çıkarak yapılan çalışma, annelerin çocukları için tercih ettikleri ticari oyun materyallerinde çocuklarının sosyal-duygusal gelişim özelliklerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlendirilen çalışmada görüşme tekniği ile "Annelerin Oyun Materyallerinin Sosyal-Duygusal Özelliklerine İlişkin Farkındalıklarını Belirleme Formu" kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme formu literatür doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, erken çocuklukta sosyal-duygusal gelişim alanında çalışmaları olan üç uzman tarafından kontrol edilip son hali verilmiştir. Araştırma gönüllülük esası temel alınarak 3-6 yaş arası çocuğu olan 42 anne ile yürütülmüştür.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, annelerin çocuklarına bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla oyun materyalleri (yap-boz, lego vb.) almayı tercih ettikleri görülmüştür. Annelerin oyun materyalleri satın alırken çocuklarının duygusal gelişimi açısından dikkat ettikleri noktalar incelendiğinde çoğunlukla "şiddet içerikli olmamasına" önem verdikleri görülmüştür. Çalışma, annelerin oyun materyallerinin sosyal-duygusal gelişime yönelik özelliklerine sınırlı cevap verdikleri, bu konuda farkındalıklarının az olduğuna dikkat çekmiştir. Annelerin bu sorumluluğu oyun materyalleri üreten firmalara bıraktıkları görülmüştür. Araştırma bulguları ışığında, oyun materyallerinin özellikleri ile ilgili ebeveynlere eğitim

desteği sağlanması; oyun materyalleri üreticilerine, bu materyallerin çocukların gelişimine katkısı ile ilgili rehber kitapçık hazırlamaları ve gelişimsel kazanımları burada listelemeleri önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Oyun materyalleri, Oyuncak, Sosyal-duygusal gelişim, Anne, Çocuklar, Erken çocukluk eğitimi

GİRİŞ

Oyun materyalleri çocuğun oyun araçları, duyu ve düşüncelerinin yansıtıldığı sembollerdir. Özel bir yapı veya model gerektirmeksizin her şey oyun materyalleri olarak kabul edilebilir. Bazen bir çubuk, taş, yaprak bazen de tekerlek, ip, kumaş oyun aracı olabilir. Çocuğun oynadığı oyunun içeriğinin, süresinin ve etkileşimin sıklığının artmasını sağlarlar.

Çocukların somut olarak öğrenmelerini sağlayan materyal ihtiyacı geçmişten günümüze önemini sürdürmektedir. Frobel ve Montessori erken çocuklukta materyalin önemini vurgulamış ve özel materyal geliştirilmesine dikkat çekmişlerdir (D'Angelo & Iliev, 2012). Vygotsky'ye göre oyun materyalleri çocuğun kendini gerçeklerden ayırması, ne olmak istediğini yansıtması ve kendini öğrenmesi bakımından önem taşımaktadır (Akt. Smirnova, 2011). Oyun materyalleri çocukların öğrenmeleri için en etkili uyaranlardır. Ev ortamında yapılan araştırmalar oyun materyallerinin olmasının çocukların gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir (Goldstein, 2012).

Çocuk sembolik oyunlardaki yaratıcılığını materyaller ile ortaya koyar. Çocuğun farklı çeşitte oyun materyalinin olması onun düşüncelerini, hayallerini çeşitlendirir ve zenginleştirir. Özellikle açık uçlu materyaller ile farklı amaçlar ve roller gerçekleştirebilir, farklı ilişkiler kurabilirler (Oktay, 2002; Gordon & Browne, 2004). Materyaller ile oyun oluştururken birçok kavram elde ederler, aile ve toplum yaşantısını daha yakından tanımaya ve farklı materyallerle farklı toplumsal rolleri ve kültürleri de anlamaya çalışırlar (Smirnova, 2011). Çocuğun oyun materyalinden gelişimsel kazanımları oyun materyalinin türüne ve etkileşim süresine göre değişebilmektedir. Geçmeli model oyuncaklar, yap-bozlar doğrudan öğrenme sağlayabilmekte, insan veya hayvan figürleri, kostümler yaratıcı düşünmeyi destekleyici olabilmektedirler (Changa & Yehb, 2015).

Çocukların günümüzde oyun materyallerine bakıldığında doğal olmadığını, yetişkinlerin çocuklar için plastik, metalik veya elektronik hazır materyalleri tercih ettikleri görülmektedir (Bodrova, 2008). Değişen yaşam koşulları doğrultusunda çocukların materyal tercihi değişebilmekle birlikte bu değişim çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığı bakımından olumlu görülmemektedir (Tuğrul, 2017). Ticari oyun materyalleri renk, işlev, ses, hareket, detay vb. özellikleri nedeniyle çocuklara çekici gelmekte, tüketici olmayı teşvik edebilmektedir (Klemenović, 2014; Smirnova, 2011). Oyun aracının her zaman ticari olması gerekmez, hayal gücü yüksek olan okul öncesi çocuğu için bir taş köpeği, tekerlek arabayı temsil edebilir. Sosyal duygusal gelişim için uygun oyun materyalleri çocukları şiddete yöneltmeyen, duyguları tanımasını sağlayan, olumlu duygulara yönelten, çevreye ve farklılıklara duyarlı olmalarını sağlayan materyallerdir (Smirnova, 2011). Duygusal ifadeler, farklı sosyal roller, cinsiyet özellikleri, etkileşimli, üretmeye ve paylaşmaya yönlendiren araçlar sosyal duygusal gelişimi zenginleştiren materyaller arasında sayılabilir.

Çocuklarla özdeşleştirilen oyuncaklar aynı zamanda kültürel, eğitsel, ekonomik ve çevresel değer taşımaktadır. Çocukların oyun araçlarından kazanımını artırmak amacıyla oyun materyali sağlarken ebeveynlerin ve eğitimcilerin oyun materyallerini özelliklerine dikkat etmesi gerekmektedir (Adak Özdemir & Ramazan, 2012). Sağlamlığı, maliyeti, çocuğun ilgisi ve eğitimsel değeri yetişkinlerin oyun materyali tercihini belirleyen kriterler olarak karşımıza çıkmaktadır (Christensen & Stockdale, 1991). Çocuğun oyun materyali tercihini ise cinsiyeti (Blakemore & Centers, 2005; Tuzcuoğlu, Efe & Güven, 2006), medya (Pike & Jennings, 2005; Özyürek & Erzurumluoğlu, 2016) aile ve akranlar gibi çevresel faktörler (Cherney & Dempsey, 2010; Klemenović, 2014) etkileyebilmektedir. Alan literatür tarandığında oyun materyallerinin genel veya bilişsel özellikleri ile ilgili bir çok çalışma bulunmasına rağmen (Adak Özdemir & Ramazan, 2012; Arıkan & Karaca, 2004; Bolışık, Yılmaz & Yavuz, 2014; Özyürek & Erzurumluoğlu 2016; Tezel Şahin, Balcı, Aydın Kılıç & Yazar, 2015; Sülü Uğurlu, Özet & Ayçiçek, 2012) sosyal duygusal özellikleri ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal gelişimi destekleyen materyaller maske, kukla, kostüm ve aksesuarlar, vb. gibi dramatik oyun materyalleri olarak belirtilmiştir (Hughes, 2009). Gelişim bir bütündür, dolayısıyla her oyun materyalinin aynı zamanda sosyal-duygusal açıdan da destekleyici özellikler içermesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacını annelerin ticari oyun materyallerinde sosyal-duygusal özelliklere ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Anneler çocukları için hangi oyun materyallerini tercih etmektedirler?
2. Annelerin çocukları için tercih ettikleri oyun materyalinin özellikleri nelerdir?
3. Çocukların en sevdiği ve uzun süre oynadığı (bağlandığı) oyun materyalleri nelerdir?
4. Annelerin çocukları için oyun materyali seçerken sosyal-duygusal gelişim açısından dikkat ettikleri özellikler nelerdir?
5. Annelerin oyun materyallerinin çocuklarının sosyal-duygusal gelişimini desteklemesi için oyuncak firmalarına önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomenografik araştırmalar, insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıkları, ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Kişinin belli bir fenomene ilişkin anlayışlarını ortaya çıkarmanın farklı yolları olmasına rağmen çoğunlukla bu araştırmaların metodu, açık uçlu sorulardan oluşturulmuş mülakatlardır. Fenomenografik araştırma çalışmalarının sonuçlarında benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan kategoriler oluşturulur ve bu kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilir (Çepni, 2012).

Çalışmada annelerin oyuncularda sosyal-duygusal gelişim özelliklerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi için anket tekniği kullanılmıştır. Anket bir dizi soru sorarak elde edilen sistematik bir veri toplama yöntemidir (Houston, 2004).

Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu olan, çalışmaya gönüllülük esası ile katılan 42 anne ile yürütülmüştür. Annelerin %38'i 30-35 yaş, %26.19'u 40-44 yaş, %9,52'si 25-29 yaş aralığındadır. %64,28'inin üniversite mezunu, %33,33'ünün lise mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında anneleri ile görüşülen çocukların %54,8'inin kız, %45,2'sinin ise erkek olduğu görülmüştür. Çocukların %76,2'si 4,5-6 yaşları arasında, %23,8'i 2,5-3 yaşları arasında, %52,4'ü iki kardeş, %47,6'sı ise tek çocuk, %69'u ailenin ilk çocuğu yani 1.kardeş, %30,95'i ise ailenin ikinci çocuğu yani 2.kardeştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verileri "*Annelerin Oyuncakların Sosyal-Duygusal Gelişim Özelliklerine İlişkin Farkındalıklarını Belirleme Formu*" aracılığı ile elde edilmiştir. Formda yer alan sorular literatür doğrultusunda oluşturulmuş, uzman görüşünden yararlanılarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşlere göre gerekli düzenlemeler yapılmış ve 5 anneye uygulanarak son hali verilmiştir. Form iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda annelerin oyuncak tercihleri, oyuncak tercih ederken dikkat ettikleri sosyal-duygusal gelişim özellikleri ve oyuncak firmalarına önerileri gibi sorular yer almakta, ikinci kısımda ise kişisel bilgiler ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Annelere çocuklarının devam ettikleri okullarda ulaşılmış, öncelikle çalışma hakkında bilgi verilerek gönüllü katılımları sağlanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden annelerle ikili görüşmeler ile "*Annelerin Oyuncakların Sosyal-Duygusal Gelişim Özelliklerine İlişkin Farkındalıklarını Belirleme Formu*"nun doldurulması sağlanmıştır. Her bir anneden elde edilen formlar A1, A2, A3 şeklinde numaralandırılmıştır. Annelerin her bir soruya verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

BULGULAR

Annelerin ticari oyun materyallerinde sosyal-duygusal özelliklere ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, annelerin çocukları için tercih ettikleri oyun materyalleri, oyun materyali almaya karar verme yolları, çocukların en sevdiği ve uzun süre oynadığı (bağlandığı) oyun materyallerine ilişkin bilgiler, annelerin oyuncak tercih ederken çocuğun sosyal-

duygusal gelişimi açısından dikkat ettikleri özellikler, annelerin oyuncaklarda sosyal-duygusal gelişimi desteklemesi için oyuncak firmalarına önerilerine göre ayrı ayrı tablolar halinde düzenlenmiştir.

Tablo 1. Annelerin çocukları için satın almayı tercih ettikleri oyun materyalleri

Oyuncak	f	No
Lego	14	A2, A4, A13, A16, A18, A21, A22, A23, A24, A28, A30, A31, A34, A35
Hafıza oyunları, eğitici oyunlar	12	A6, A7, A8, A11, A15, A17, A18, A20, A23, A35, A36, A37
Bebekler, çeşitli insan figürleri	12	A1, A3, A8, A15, A17, A19, A20, A26, A28, A29, A30, A38
Yapbozlar	10	A1, A4, A7, A8, A16, A19, A22, A23, A24, A31
Arabalar	10	A2, A16, A18, A24, A27, A30, A31, A33, A40, A42
Hayvanlar	8	A4, A13, A15, A21, A23, A29, A34, A41
Jenga vb. ahşap oyuncaklar	6	A10, A12, A24, A31, A34, A37

Tablo 1’de annelerin çocukları için tercih ettikleri oyun materyalleri incelendiğinde sırasıyla lego, hafıza ve eğitici oyunlar, insan figürleri, yapbozlar, arabalar, hayvanlar, jenga vb. ahşap oyuncaklar tercih ettikleri görülmüştür.

Tablo 2. Annelerin çocukları için oyun materyali almaya karar verme yolları

Oyun materyali almaya karar verme yolları	f	No
Çocuk kendisi belirliyor	14	A5, A10, A13, A16, A19, A20, A23, A28, A29, A30, A32, A33, A40, A41
Çocukla birlikte kararlaştırılıyor	12	A7, A8, A9, A12, A15, A18, A19, A26, A27, A31, A37, A38
Anne tarafından yaş grubuna uygun olarak belirleniyor	9	A4, A15, A17, A19, A22, A24, A25, A34, A39
Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkıyor	5	A1, A3, A38, A39, A42

Annelerin oyun materyali almaya karar verme yollarına bakıldığında, annelerin 14’ü çocuğun, 12’si birlikte, 9’u ise kendilerinin belirleyici olduklarını belirttikleri görülmüştür. Çocuğun kendisinin belirlediğini bildiren annelerden A19: *‘Özel bir gün ise oyuncak almayı tercih ediyorum. Bayramlarda alırım mesela. Çocuk bayramında mutlaka alırım. Her dakika oyuncak alınmaz. Zaten oyuncaklarına*

dikkat ediyor.' şeklinde görüşünü açıklamıştır. A15 ise; *'Ailecek karar veriyoruz. Anne-baba-çocuk. Kızımın beğendiği oyuncaklar yaşına, gelişim düzeyine uygun mu diye değerlendiriyoruz.'*, şeklinde, A18: *'Tercihini tabii ki ön planda ancak zararlıysa bilgilendiriyorum.'* şeklinde birlikte karar verdiklerini vurgulamışlardır. Oyun materyali tercihini kendisi belirleyen A24: *'İlgisi azaldığı zaman yeni oyuncak alıyoruz. Kurallar belirlemeye çalışıyorum. İsteddiği pahalı olduğu zaman ona durumumuz olmadığını ve belli bir süre beklemesi gerektiğini anlatıyorum. Onun anlayabileceği bir süre koyuyorum. Yılbaşından bir hafta sonra, doğum gününün olduğu zaman gibi.'* şeklinde açıklamada bulunmuştur. A1 de *'O zaten belli ediyor, çocuğu takip edersen anlıyorsun.'* ifadesi ile çocuğunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre oyun materyaline karar verdiğini ortaya koymuştur.

A22: 'Çok oyuncak almamaya çalışırım. Çok beğense bile hemen almam, biraz bekletirim. Sevdiği ve kıymetli artsın diye.'

Tablo 3. Çocukların en sevdiği ve uzun süre oynadığı (bağlandığı) oyun materyallerine ilişkin bilgiler

Türü	Duygusal deneyimleri	Duygular
Peluş/yumuşak dokulu oyuncaklar (ayıcık, köpek, kuzu, tavşan vb.) (f=11)	Hayali oyun (f=10) Beraber yatma (f=9)	Kaybolunca üzülür (f=19) Ağlar (f=13) Özeldir, paylaşmaz(f=10)
Mekanik oyuncaklar (araba, robot, lego vb.) (f=8)		

Annelerin bildirimlerine göre çocukların ayıcık, köpek, kuzu vb. gibi peluş hayvanlar ile araba, robot, vb. mekanik oyuncaklara daha uzun süre bağlı kaldıkları belirlenmiştir. Bu oyun materyalleri ile hayali oyun oynama ve beraber yattıkları, üzüme, ağlama, paylaşma duyguları gösterdikleri tespit edilmiştir.

Annelerden A12: *"Spider man ile konuşuyor, kimseye vermek istemiyordu. Bir defasında kolu kırıldı, çok fazla ağladı, tamir ettirdik. Yenisini almayı da kabul etmiyordu sadece onu istiyordu."*, A28: *'Peluştan bir köpeği var, sanki arkadaşı, kardeşi gibi.. Nereye gitse yanında götürür. Kendi parçası gibi.'* ve A34: *'Zürafası var, onu bebeği gibi görüyor. Benim ona davrandığım gibi davranıyor. Birlikte uyuyorlar. Hatta fotoğrafını çıkarttık odasına astı.'* şeklinde çocuklarının oyun aracına olan duygularını dile getirmişlerdir. Annelerden A21 ve A23 çocuklarının bağlandığı peluş hayvanına tasma takıp gezdirdiklerini söylemişler ve A23 çocuğunun bir yere giderken yanına ilk onu aldığını belirtmiştir. Annelerden A22: *'Legoları çok seviyor. Legolardan ürettiği bir şey olursa onu yanından ayırmak istemiyor.'* demiştir. A19 ise; *'Ayıcığına bir süre bağlandı. Onunla evcilik, öğretmencilik oynuyordu.'* demiştir. Görüldüğü üzere çocuklar birçok oyun materyali arasından bir tanesine belirli bir süre daha yoğun duygular yaşayabilmektedir. Bu oyun aracını hayali oyunlarının kahramanı olarak kullanmaktadırlar.

Annelerden A34: *'Bağlandığı oyuncasını memlekette unuttuk bir kere. Çok ağladı, hızlı kargo ile istememiz gerekti'* ifadesi ile çocuğunun oyun aracı ile arasındaki duygusal bağın gücüne dikkat çekmiştir. A15: *'Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır, fakat oynamadığı oyuncaklarını başkasına hediye etmek istemez. Yeni bir oyuncak alabilmesi için oynanmayan oyuncakları hediye etmesi şeklinde bir anlaşma yaptık.'* ifadesi ile çocuğunun oyun araçlarına yönelik duygusunu önemseydiğini ve karşılıklı anlaşma stratejisi ile çözüme ulaşmaya çalıştığını belirtmiştir.

Tablo 4. Annelerin oyun materyali tercih ederken çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi açısından dikkat ettikleri noktalar

Özellikler	f	Anket No
Şiddete yöneltici olmaması	7	A12, A15, A17, A24, A29, A33, A36
Olumlu duygular içermesi	7	A10, A18, A34, A35, A38, A39, A42
Renkli olması	5	A14, A18, A21, A23, A39
Müzikli olması	5	A14, A15, A27, A40, A41
Hayvan sevgisi	5	A15, A23, A24, A32, A41

Annelerin oyun materyali tercih ederken çocuklarının sosyal-duygusal gelişim açısından dikkat ettikleri noktalar incelendiğinde şiddet içerikli olmamasına (f=7), olumlu duygular içermesine (f=7), renkli olmasına (f=5), müzikli olmasına (f=5) ve hayvan sevgisi vermesine (f=5) dikkat ettikleri görülmüştür. Annelerden A15: *'Oyuncakların şiddet içermemesi ve hayvan sevgisini aşılamasına dikkat ediyorum. Hayvan çiftliği yapıyor kendisine. Onlarla konuşuyor, onları okula götürüyor.'* diyerek çocuğunun hayvanlarla oynadığı oyunların onun sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Oyun materyallerinin olumlu duygular içermesini tercih eden annelerden, A18: *'Peluş vb. yapılmış, güler yüzlü, motive edici, mutlu, çocuğuma kendini mutlu, iyi hissettirecek, duygusal sıcaklık sağlayacak materyaller tercih ediyorum'*, şeklinde açıklama yapmıştır. Annelerden A24: *'Aldığım oyuncakların şiddet içerikli olmamasına dikkat ediyorum. Hayvanları çok seviyor. Hayvan evciliği oyunu kuruyor. Bu yüzden farklı hayvanlar almayı tercih ediyorum.'* diyerek aldığı oyuncakların şiddet içerikli olmamasına ve hayvan sevgisini pekiştirmesine dikkat ettiğini vurgulamıştır. Annelerden A27: *'Sosyal-duygusal gelişimi açısından sesli oyuncaklar tercih ediyorum.'* diyerek sesli, müzikli oyuncaklar tercih ettiğini belirtmiştir. Annelerden A17, A29 ve A36, şiddet içerikli olmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Annelerden A35: *'Çok üzücü olmayan, duygularına zarar vermeyen, olumlu duygular içeren, akılda kalıcı hikaye kitapları tercih ediyorum.'* demiştir. Annelerden A34 ve A38 oyun materyali tercih ederken aile birliği ve beraberliğini önemsemişler ve A34 ailecek oynadıkları oyunlardan çok keyif aldıklarını söylemiştir. Annelerden A39: *'Negatif etki edecek resmi olan, koyu renkli, karmaşık oyuncaklar tercih etmiyorum. Daha naif, cıvıl cıvıl olmasını istiyorum.'* şeklinde oyun materyalinin rengine ve görünüşüne önem verdiğini belirtmiştir.

Tablo 5. Oyun materyallerinin çocuğun sosyal-duygusal gelişimini desteklemesi için annelerin oyuncak firmalarına önerileri

Duygular	f	No
Sağlığa zarar vermemeli	14	A2, A11, A12, A17, A19, A26, A27, A28, A29, A32, A35, A36, A39, A41
Şiddet içerikli olmamalı	13	A1, A3, A4, A7, A11, A13, A15, A18, A23, A29, A30, A31, A36
Ekonomik	9	A5, A18, A19, A20, A21, A22, A24, A31, A33
Dayanıklı olmalı	6	A2, A16, A32, A39, A41, A42
Zeka oyunları olmalı	5	A6, A25, A35, A38, A40
Yaşından büyük gösteren, özendirilen oyuncaklar satılmamalı	5	A3, A6, A15, A29, A30
Toplumsal duyarlılığı artırmalı	1	A34, A6
Gerçeklerden çok uzaklaştırmamalı	1	A15

Annelerin oyuncak firmalarına sağlığa zarar vermeyen, şiddet içerikli olmayan, ekonomik, dayanıklı, zekayı güçlendiren ve özendirici olmayan özellikte oyun materyalleri hazırlamaları hususunda öneriler sıraladıkları görülmektedir. Annelerden A15: *'Şiddet içerikli oyuncaklar olmamalı illa olacaksa da başka bir alanda olmalı gerekirse belli yaş grubu o alandan almalı. Zombiler veya ateş gibi kavramları bu yaştaki çocuğun aklına sokmak uygun gelmiyor. Barbie, winks gibi oyuncaklar veya periler, harika, her şey dört dörtlük gibi bir imaj veriyor. Dünya böyle bir yer değil. Oyuncaklar gerçek dünyayı temsil etmeli.'* şeklinde oyun materyallerinin hem şiddet içermemesi hem de gerçek öğelerden çok uzak olmaması gerektiğini belirtmiştir. Annelerden A18 ve A23, *Firmalardan en büyük beklentilerinin şiddet içerikli oyuncaklar satmamaları olduğunu söylemişlerdir.* A34 ise *'Çocuklar oyuncaklarla öğrenir. Yetersizliği olan bireyleri anlatan oyuncaklar olmalı, topluma farkındalık kazandırmamız için. Çocuğuma bu yolla onları anlatıyorum, anlamasını ve paylaşımını sağlamaya çalışıyorum.'* diyerek oyun materyallerinin toplumsal duyarlılığı destekleyici olması gerektiğini vurgulamıştır. Bulgular değerlendirildiğinde annelerin çocuk oyun materyallerinin sosyal duygusal özellikleri ile ilgili beklentileri arasında sağlığa uygunluk, ekonomiklik ve dayanıklılık gibi özellikleri daha fazla belirttikleri dikkati çekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Annelerin çocukları için tercih ettikleri ticari oyun materyallerinde çocuklarının sosyal-duygusal gelişim özelliklerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada annelerin oyun materyaline karar verme yolları, oyun materyali çeşitleri, oyun materyaline yönelik duyguları, oyun materyali üretici firmalara öneriler şeklinde bulgular elde edilmiştir. Anneler çocukları için lego, hafıza ve eğitici oyunlar, insan figürleri, yapbozlar, arabalar, hayvanlar, jenga vb. ahşap oyuncaklar tercih etmektedirler. Bu bulguya paralel olarak Özyürek ve Erzurumluoğlu (2016), oyuncak satıcıları ile görüşerek yaptıkları çalışmada, alıcıların %44'ünün lego, puzzle gibi oyun materyalleri aldıklarını belirlemiştir. Ebeveynlerin

son yıllarda özellikle çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleyen oyun materyallerine yöneldikleri görülmektedir.

Çalışmada, alınacak ticari oyun materyalini çoğunlukla anneler çocukları ile birlikte belirlemekte ancak çocuğunun yaşı ve gelişime uygun olarak bu karara kendisi varan anneler de bulunmaktadır. Uğurlu Sülü, Özet ve Ayçiçek (2012) annelerin %68,4'ünün oyuncak satın alırken çocuğun düşüncelerini önem verdiğini, %83,6'sının ise yaşına dikkat ettiğini belirtmektedir. Zengin ve Yayan (2017) ebeveynlerin %35,7'sinin çocuğunun istediği oyuncacı aldıklarını, Özyürek ve Erzurumluoğlu (2016) karar vericilerin %28'inin, Bolışık, Yılmaz ve Yavuz (2014) %52,8'inin çocuklar olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların görüşü alınsa da ebeveynlerin daha fazla belirleyici olduğu görülmektedir. Oyun aracı seçimi sadece çocuğa bırakıldığı zaman, çocukların kendilerine uygun olmayan oyuncakları seçme olasılıkları da olabilecektir (Bolışık, Yılmaz & Yavuz, 2014). Çocuğun seçtiği oyun materyalinin katkısı sınırlı kalabilir, tek bir amaca yönelik olabilir ve beklentileri tam karşılayamayabilir. Araştırmaya alınan annelerin çocukları ile birlikte oyun materyaline karar vermesinin çocuğun ilgisi ve gelişimsel ihtiyacı arasındaki dengeyi sağlayan bir yaklaşımı yansıttığı söylenebilir.

Çocukların oyun materyalleri ile duygusal bağlarına bakıldığında ayıcık, köpek, kuzu vb. gibi peluş hayvanlar ile araba, robot, vb. mekanik oyuncaklarla daha özel bir bağ kurdukları belirtilmiştir. Bu oyun materyalleri ile çocuklar hayali oyun oynamakta ve beraber yatmakta, onlara zarar geldiğinde veya yakınında olmadığına üzülme, ağlama, paylaşamama duyguları gösterebilmektedirler. Annelerin görüşleri, çocuklarının oyun materyali ile ilişkisini gözlemleyebildikleri ve bu ilişkiye duyarlı davrandıklarını ortaya koymuştur. Çocuklar okul öncesinde oyun materyalleri ile hayali arkadaş, bebek, vb. özel bir bağ kurmaktadır. Bu bağ onların gerçek hayatta gözlemedikleri ve anlamaya çalıştıkları birçok sosyal-duygusal durumun yansıtılmasına ve çözümlenmesine yardımcı olur. Örneğin çocuk kendisi yaptığı gibi oyun materyaline yedirir, giydirir veya gezdirir. Duygularını bu materyal aracılığı ile tanımaya ve kontrol etmeye çalışır. Böylelikle oyun araçları aynı zamanda terapi materyalleri olarak da işlev görürler (Smirnova, 2011). Changa ve Yehb (2015) bebek, kukla, çeşitli karakter figürleri gibi sembolik oyun materyallerinin ebeveynleri ile oynamadıklarında dahi çocukların güven duygusunu desteklediğini belirtmektedir. Bu nedenle oyun materyalleri çocuğu gelişimsel değerlendirmesi için de önemli araçlar olabilmektedir. Çocuğun oyun materyalleri ile etkileşimi sosyal-duygusal, cinsel, bilişsel gelişimi hakkında bilgi alabilmek hatta gerektiğinde müdahalede bulunmak amacıyla kullanılmaktadır (Smirnova, 2011).

Araştırmaya alınan annelerin oyun materyali tercih ederken çocuklarının sosyal-duygusal gelişim açısından şiddet içerikli olmamasına, olumlu duygular içermesine, renkli olmasına, müzikli olmasına ve hayvan sevgisi vermesine dikkat ettikleri görülmüştür. Önceki araştırmalarda ebeveynlere genel olarak oyun materyali alırken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda çocuğun yaşı ve gelişimi, materyalin sağlığa uygunluğu, ekonomikliğı, zihin gelişimine katkıda bulunması özelliklerine dikkat ettikleri görülmüştür (Adak Özdemir & Ramazan, 2012; Arıkan & Karaca, 2004; Bolışık vd., 2014; Özyürek & Erzurumluoğlu 2016; Tezel Şahin vd., 2015; Sülü Uğurlu, Özet ve Ayçiçek, 2012). Zengin ve Yayan (2017)'in oyun

materyallerinin sosyal-duygusal gelişim özelliklerini toplumsal kural öğreten, cinsiyet farkı öğreten, grup oyunu içeren sorumluluk almayı öğreten ve kural öğreten şeklinde sıralamış, çocukların %62,05'inin bu özellikleri içeren oyun araçlarının olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada ise annelere çocuklarının sosyal-duygusal gelişim özelliklerine göre oyuncaklarda nelere dikkat edildiği sorulduğunda en çok şiddet içerikli olmamasına dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan annelere oyun materyali üreten firmalara önerileri sorulduğunda ise sağlık, ekonomiklik ve dayanaklık, zekayı güçlendirmesi gibi özelliklere yer verildiği, sosyal-duygusal özelliklerin şiddet içermemesi ile sınırlandırıldığı dikkati çekmektedir. Bu bulgulara göre annelerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyun materyallerinin özellikleri hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğu, sosyal-duygusal özellikleri çoğunlukla "şiddete yöneltmeme" olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Hart ve Tannock (2013) savaş oyuncaklarının çocukları saldırganlığa yönelttiğine dikkat çekmiştir. Sosyal-duygusal gelişim açısından oyun materyallerinin şiddete yöneltici olmaması önemli olmakla birlikte duyguları tanımaya, cinsiyetini tanıması, hayali ve gerçek unsurları dengelemesi, farklılıkları kabul etmeyi sağlaması vb. özellikler de içermesi gerekmektedir.

Çalışma bulguları ebeveynlerin oyun materyallerinde sosyal-duygusal özelliklere ilişkin görüşlerinin "şiddete yöneltmeme" üzerinde odaklandığını ve oyun materyallerinde sosyal-duygusal özelliklere ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Ailelere oyun materyallerinin sosyal-duygusal özellikleri, çocuklarının sosyal-duygusal gelişim özellikleri ve oyun materyallerinin sosyal-duygusal gelişime katkılarına yönelik eğitim verilebilir, görsel ve yazılı medyada eğitim programları, reklamlar, tanıtıcı filmler, belgeseller, dergiler, afişler, broşürler vb. ile oyun materyallerinin sosyal-duygusal özelliklerine ilişkin farkındalık yaratılabilir. Ticari oyun firmalarının desteği ile oyuncak mağazalarında oyun materyallerini tanıtıcı atölyeler düzenlenerek ebeveynlerin bu materyallerin özelliklerine ve çocuklarıyla nasıl kullanacaklarına ilişkin rehberlik sağlanabilir. Oyun materyalleri üreticileri de oyuncakların gelişim özelliklerine etkisi hakkında çocuk ve ebeveynler için kitapçık hazırlayarak toplumsal farkındalığı artırabilirler. Ticari oyun materyalleri sadece çocukların ilgisini karşılamak amacıyla değil, gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla da üretilmelidir. Bunun için oyun materyalleri çocuk, okul öncesi eğitimcisi, çocuk gelişimi uzmanı, ebeveyn görüşleri alınarak ve işbirliği içinde çalışılarak tasarlanabilir. Bu çalışma annelerin bildirimleri ile sınırlandırıldığından sonraki çalışmalarda çocukların oyun materyalleri ile sosyal-duygusal etkileşimleri gözlemlenebilir, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyun materyalleri ile diğer oyun materyalleri ile oluşturulan oyunun içeriği, süresi, sıklığı vb. karşılaştırılabilir, eğitim ortamlarındaki oyun materyalleri çocukların sosyal-duygusal gelişimleri doğrultusunda değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

1. Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Oyuncağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
2. Arıkan D., & Karaca, E. (2004). Annelerin oyuncak seçimi ile ilgili bilgi ve uygulamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-9.

3. Blakemore, J.E.O & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles, 53, 9/10, 619-633*. DOI: 10.1007/s11199-005-7729-0.
4. Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 16(3)*, 357-369.
5. Bolışık, B. & Bal Yılmaz, H. & Yavuz, B. & Tural Büyük, E. (2014). Yetişkinlerin çocuklar için oyuncak seçimine yönelik davranışlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(4)*, 976-990.
6. Changa, J. H., Yehb, T. L. (2015). The influence of parent-child toys and time of playing together on Attachment. *Procedia Manufacturing, 3*, 4921 – 4926.
7. Cherney, I. D. & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *An International Journal of Experimental Educational Psychology, 30(6)*, 651-669.
8. Christensen, K. E., & Stockdale, D. F. (1991). Predictors of toy selection criteria of preschool children's parents. *Children's Environments Quarterly, 8(1)*, 25-36.
9. Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Geliştirilmiş 6. Baskı. s76. Ankara.
10. D'Angelo, F. & Iliev, N. (2012). Teaching mathematics to young children through the use of concrete and virtual manipulatives. Erişim tarihi: 15.05.2018, <http://eric.ed.gov/?id=ED534228> adresinden erişilmiştir.
11. Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. Toy Industries of Europe. Erişim tarihi: 12.09.2018, <https://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf> adresinden erişilmiştir.
12. Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2004). Beginnings beyond: foundations in early childhood education. USA: Thomson Delmar Learning.
13. Hart, J. L., Tannock, M. T. (2013). Young children's play fighting and use of war toys. *Encyclopedia on Early Child Development, 2-5*.
14. Houston, A. (2004). *Anket hazırlama kılavuzu*. Erişim tarihi: 28.03.2018, <http://www.istatistikanaliz.com/anket.pdf> adresinden erişilmiştir.
15. Hughes, F. (2009). Children, play and development. California: Sage.
16. Klemenović, J. (2014). How Do Today's Children Play and with Which Toys?. *Croatian Journal of Education, 16(1)*, 181-200.
17. Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
18. Özyürek, A. & Erzurumluoğlu, Ş. (2016). Oyuncak satıcılarının bakış açısından bireylerin oyuncak satın alma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1)*, 14-24.

19. Pike, J. J., Jennings, N. A. (2005). The effects of commercials on children's perceptions of gender appropriate toy use. *Sex Roles*, 52 (1-2), 83-91.
20. Smirnova, E.O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 35-43.
21. Sülü Uğurlu, E. & Özet, F. & Ayçiçek, D. (2012). 1-3 yaş grubu çocuğu olan annelerin oyuncak seçimi konusunda bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 879-890.
22. Tezel Şahin, F. & Balcı, A. & Aydın Kılıç, Z.N. & Yazar, A. (2015). Erzurum örnekleminde şehir merkezi ve kırsal bölgede yaşayan annelerin çocuklarının oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 298-310.
23. Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye.. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*,1(2),.259-266.
24. Tuzcuoğlu, N., Güven, G. & Efe, K. (2006). 4-6 yaş grubu çocuklarında oyuncak tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. (ss. 455-473), İstanbul.
25. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
26. Zengin, M. & Yayan, E.H. (2017). 3-6 yaş çocukların oyuncak kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *İ.Ü. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), ISSN: 2147-7892.

24 Ekim 2018

Oturum XX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün

Saat

10:45-12:15

Yer

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÖĞRENME MERKEZLERİNDE OYUNUN ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Münevver CAN YAŞAR, Nezahat Hamiden KARACA

Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

ÖZET

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanları açısından kritik bir döneme sahiptir. Bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve yaşama hazır bireyler olarak yetiştirilmesi iyi hazırlanmış bir program ve zengin eğitim ortamı ile sağlanabilir. Bu noktadan hareketle araştırmada, öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubuna 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları arasından tesadüfi olarak seçilen iki anaokulundan deney (40 çocuk) ve kontrol (40 çocuk) grubu olmak üzere toplam 80 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle haftanın her günü 75-90 dakika öğrenme merkezlerinde oyun ile ilgili düzenlemeler yapılarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak, "Genel Bilgi Formu", Villa ve Auzmendi (1992) tarafından beş-altı yaş çocukları için geliştirilen Karaca ve Aral (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC) ölçme aracı ve Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen Can Yaşar ve Aral (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi/YD-ROT (Test for Creative Thinking-Drawing Production/TCT-DP)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubunun ön test- son test puanlarındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Manny Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme merkezlerinde planlanan oyunların çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Öğrenme Merkezleri, Benlik Kavramı, Yaratıcı Düşünme Becerileri

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF PLAY AT LEARNING CENTERS ON CHILDREN'S SELF-CONCEPTS AND CREATIVE THINKING SKILLS

ABSTRACT

The preschool period is a critical period for all areas of development of the child. In this period, all development areas of children should be supported and educated so as to raise qualified individuals. This is only possible through a well-prepared program and rich educational environment. From this point of view, the aim of this study is to examine the effects of play at learning centers on self-concept and creative thinking skills of children. In the study, which was carried out with experimental design with pre-test and post-test control group, a total of 80 preschoolers (40 for the control and 40 for the experimental group) attending to two kindergartens that were randomly selected among the preschools of Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in 2015-2016 academic year. In addition to preschool education program, play arrangements were made for the experimental group children enabling them to play at learning centers for 75-90 minutes each day for eight weeks. The children in the control group continued their preschool education program. In order to collect data, "General Information Form", "Perception of Child Self-Concept-PCSC" which was developed by Villa and Auzmendi (1992) and adapted to Turkish by Karaca and Aral (2017) and "Test for Creative Thinking-Drawing Production/TCT-DP" which was created by Urban and Jellen (1996) adapted to Turkish by Can Yaşar and Aral (2011) were used. In the analysis of the data, Wilcoxon Signed Rank Test and Manny Whitney U tests were used to determine the relationship between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups. As a result of the research, it was reported that the plays arranged at the learning centers had an effect on the self-concept and creative thinking skills of children.

Key Words: Preschool Education, learning centers, self-concept, creative thinking skills

GİRİŞ

Eğitim ortamları, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, personel, fiziksel mekan, eğitim materyalleri, özel düzenlemeler gibi alt başlıkları kapsayan dinamik bir süreçtir (Aydın, 2000; Uludağ ve Odacı, 2002). Bu süreçte eğitim ortamlarının, öğretmenler tarafından çocukların gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre özel tasarlanmış olması, aynı zamanda programların amaçlarına uygun olarak hazırlanması son derece önemlidir (Cohen vd., 2010). Eğitim ortamlarının çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi sonucu, çocukların öğrenme etkinliklerine daha çok katılım gösterdikleri ve daha iyi öğrendikleri belirtilmektedir (Cress ve Holm, 2016; Henriksen vd., 2015; Schweinhart, 2002). Özellikle okul öncesi dönemin, çocukların gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşüncesi evrensel olup, bu sürecin sadece ebeveynlerle değil (Güleş ve Erişen, 2013), belirli bir plan ve program çerçevesinde eğitim kurum ve ortamları ile desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem eğitim ortamlarının etkililiği için farklı ülkelerdeki eğitim ile ilgili yaklaşımlar incelendiğinde (High Scope, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia gibi) de eğitim ortamlarının öneminin vurgulandığı dikkat çekmektedir (Temel, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarının; çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alan programlar ve uzman eğitici kadrosu ile (Aral vd., 2011; Oktay, 2010) nitelikli bir eğitim ortamı sunmayı amaçlayan kuruluşlar olduğu belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitimde, dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Öğrenme merkezleri, çocuklar için sınıf ortamındaki oyun ve öğrenme alanlarıdır (Cowling, 2015). Oyun, çocuğun haz aldığı, keşfettiği, eğlendiği doğal bir öğrenme süreci olup (Casby, 2003; Çetin; 2013), bu süreçte çocuk; yaratıcılığını geliştirmekte (Schaefer, 2013), yaparak yaşayarak öğrenmekte; dünyayı keşfedip deneyimleme fırsatı yakalamakta ve yeni fikirlerle, rollerle ve deneyimlerle tanışmaktadır (Aral vd., 2001; Çocuk Hakları Komitesi, 2011; Darwish, vd., 2001; Melendez vd., 2000). Öğrenme merkezlerinde çocuklar istedikleri merkezde, istedikleri akran ve materyallerle oyun oynama şansına sahip olmaktadır. Öğrenme merkezlerinde oyun da çocuğa, tüm gelişim alanlarını destekleyerek sayısız katkılar sunmaktadır (Hanley vd., 2009; Johnson-Gerard, 2011). Özellikle bu ortamların düzenlenmesi çocukları, yeni ve özgün ürünler oluşturmaları, yeni davranışlar ortaya koyabilmeleri ve yaratıcı düşünmeye yönltilmeleri açısından önemlidir (Aral ve Can Yaşar, 2015). Bu nedenle yaratıcı düşünmenin geliştirilebilmesinde çocukların öğrenme merkezlerinde belirli süre oyun oynamaları için fırsatlar sunulması gerekmektedir. Sevinç (2004) çocukların oyun oynarken esnek ve yaratıcı olduklarını, Wright (1990) çocukların yalnız bırakıldığında daha yaratıcı olduklarını, Tüfekçi (2013) okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezleri için yeterli zaman ayrılmadığını, Kurtuluş (1999) ise öğrenme merkezlerinde serbest oyun için yeterli zaman ayrıldığında ve yaratıcılık ön planda tutularak ortamlar hazırlandığında eğitim açısından olumlu sonuçlar elde edilebileceğini belirtmişlerdir.

Öğrenme merkezlerinde oyun, çocuklara kendini ifade etme, yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkına varma, bağımsızlık, risk alma, sebat gösterme, inisiyatif alma konularında da destekleyici bir süreçtir (Dodge, vd., 2010; Eliason ve Jenkins, 2012). Sağlıklı ve güven verici olan bu süreçte çocukların olumlu benlik kavramı geliştirmeleri de desteklenmiş olur. Bireyin, kendisi hakkındaki algılarına, yeteneklerine ve değer yargılarına ilişkin geliştirdiği görüşleri olarak tanımlanan benlik kavramının (Bee ve Boyd, 2009) okul öncesi dönemde gelişmeye başladığı bilinmektedir. İyi düzenlenmiş ortamlarda çocuklara sunulan yaratıcı etkinlikler, çocukların kendi tutumları çerçevesinde düşünebilme yeteneğini geliştirmekte, bu da olumlu benlik kavramını oluşturmaktadır. Bazı bilim insanları olumlu benlik kavramının yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarmasında etkili olduğuna dikkat çekerken, bazı bilim insanları da yaratıcı potansiyelin olumlu benlik algısına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir (Justo, 2008). Fleith vd. (2002) yüksek derecede yaratıcı bireylerin, kendilerinden alt seviyede yaratıcı bireylerden daha güçlü bir kişiliğe ve olumlu benliğe sahip olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada, öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki anaokuluna devam eden, normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu 40 deney 40 kontrol olmak üzere 80 çocuk dahil edilmiştir. *Deney grubundaki çocukların*; %39'u kız %61'i erkek, %61'in ilk çocuk, %36,6'sının son çocuk, %58,5'nin iki kardeş, %29,3'ünün tek çocuk olduğu; %78,0'nin daha önce okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Çocukların annelerinin %63,4'nün 30-39 yaş aralığında olduğu; %41,5'nin lise, %31,7'sinin ilkököl-ortaokul mezunu olduğu; %90,2'sinin çalışmadığı; babalarının ise %78,0'nin 30-39 yaş aralığında olduğu; %48,8'nin lise, %36,6'sının üniversite mezunu olduğu ve %48,8'inin işçi, %36,6'sının ise serbest çalıştığı saptanmıştır. *Kontrol grubundaki çocukların*; %50'si kız %50'si erkek, %67,5'i ilk çocuk, %22,5'inin ortanca çocuk, %50'sinin iki kardeş, %37,5'inin tek çocuk olduğu; %80,0'nin daha önce okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Çocukların annelerinin %45'inin 29 yaş ve altında, %44'ünün 30-39 yaş aralığında olduğu; %45'i ilkököl ve ortaokul, %32,5'nin lise mezunu olduğu; %80'ninin çalışmadığı; babalarının ise %80,0'nin 30-39 yaş aralığında olduğu; %37,5 lise, %37,5'inin üniversite mezunu olduğu ve %37,5'inin memur, %27,5'inin ise işçi olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of Child Self-Concept-PCSC) Ölçme Aracı" ve "Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi/YD-ROT (Test for Creative Thinking-Drawing Production/TCT-DP)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çocuklar ve aileleri hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne babanın yaşı, eğitim durumu ve meslekleri gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik sorular yer almaktadır.

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of Child Self-Concept-PCSC): Benlik Kavramını Algılama ölçme aracı Villa ve Auzmendi (1992) tarafından beş- altı yaş çocuklarının benlik kavramının değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Karaca ve Aral (2017) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu ölçme aracı, olumlu ya da olumsuz benlik kavramına sahip olan çocukları basitçe ve ekonomik olarak tanımlamada kullanılmaktadır. Ölçme aracı otuz dört maddeden ve her maddeye ait olan otuz dört resimden oluşmakta ve uygulama her çocuk için 15-20 dakika sürmektedir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılama ölçme aracına ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri; anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 170 çocuk ile yapılmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması değerlendirme ölçütlerine ilişkin ($r=170$) madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa analizi sonuçlarına göre, güvenilirlik katsayısı testin tümü için .69 ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme

aracının puanlarına göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkın ($F=19$, $p<.01$) anlamlı çıkması, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının maddelerinin benlik kavramının değerlendirilmesinde ayırt edici olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ($n=40$) iki test sonuçları arasındaki ilişkinin pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu, buna göre, ölçme aracının zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiği belirlenmiştir (Karaca ve Aral, 2017).

Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi/YD-ROT (Test for Creative Thinking-Drawing Production/TCT-DP): Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilmiş, Can Yaşar ve Aral (2011) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Bireylerin yaratıcı potansiyelinin kabaca, basitçe ve ekonomik olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan bir inceleme aracıdır. Bireysel ya da grup olarak beş yaşından büyük tüm bireylere (5-95 yaş) uygulanabilen test; A ve B formu olmak üzere arkaya verilen iki formdan oluşmaktadır. Uygulama, her form için yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi'nin yapısını oluşturan 14 değerlendirme ölçütü bulunmakta ve bu ölçütler ile test değerlendirilerek puanlanmaktadır (Urban, 2005). Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi'nin altı yaşındaki Türk çocuklarına uyarlama çalışmasında; iç tutarlılığa ilişkin güvenilirlik katsayılarının .74-.77 arasında değiştiği, güvenilirlik katsayısının testin tümü için Cronbach alfa (α)=.77 olarak belirlenmiştir. Yapılan test-tekrar test korelasyonu sonucunda A ve B formu için test-tekrar test korelasyonu .98 ve toplam (A+B) için .99 olarak belirlenmiş olup, testin zamana bağlı tutarlı sonuçlar verdiği saptanmıştır (Can Yaşar ve Aral, 2011).

Öğrenme Merkezlerinde Oyun: Araştırmacılar tarafından oluşturulan "Öğrenme Merkezleri" okul öncesi dönemde 5-6 yaşındaki çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanında yaratıcı düşünme ve benlik kavramlarını desteklemeyi esas almıştır. Cryer, Harms ve Riley (2003), yüksek kaliteli erken çocukluk ortamlarının çeşitli öğrenme deneyimleri sağlayan en az beş farklı öğrenme merkezi içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktadan hareketle sınıflarda dramatik oyun, sanat, müzik, fen-matematik ve okuma (kitap) merkezleri oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak uygulamaya başlanmadan önce eğitim ortamındaki tüm masa, sandalye, raflar ve eğitici materyaller tek tek incelenerek, temizleme, gruplandırılma ve listelenme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda bulunan eğitici materyallere ek olarak alınması ve hazırlanması gereken materyaller belirlenmiştir. Kazanım-göstergeler ve kavramlar temel alınarak öğrenme merkezlerinde eğitim hedeflerini destekleyecek materyaller dikkatle seçilerek yerleştirilmiştir. Çocukların ilgilerini devam ettirmeleri ve süregelen ilerlemeyi desteklemek için dramatik oyun ve müzik merkezlerinde haftada bir (Pazartesi), fen-matematik, okuma (kitap) ve sanat merkezlerinde haftada iki (Pazartesi-Çarşamba) defa düzenlemeler yapılmış ve çocukların öğrenme merkezlerine olan ilgisi ve gereksinimleri sürekli olarak izlenmiştir. Öğrenme merkezleri; 8 haftalık süreç için haftada beş gün uygulanmak üzere iki ayrı sınıfta günlük yaklaşık 75-90 dakika çalışma yapabileceği şekilde planlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar için herhangi bir düzenleme yapılmamış, bu süreçte çocuklar rutin okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Çocuk ve ebeveynlere ait kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından çocukların dosyalarından temin edilmiştir. 5-6 yaş çocuklarına öğrenme merkezlerinde oyun ile ilgili deney ve kontrol grubundaki 80 çocuğa Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ve Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi/YD-ROT araştırmacılar tarafından uygulama öncesi ve sonrası öntest-sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, çocuklara ait demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracına ve Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi'ne ilişkin ön test-son test puan ortalamalarına ait sonuçlar değerlerin normal dağılmaması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney *U* Testi, gruplar içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı" ve "Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi" Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

<i>Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı</i>						
<i>Ölçüm</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>s.s.</i>	<i>Mann-Whitney U Testi</i>	
					<i>z</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	40	117.275	9.682	.655	.512
	Kontrol	40	116.950	8.333		
<i>Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi</i>						
Ön test	Deney	40	19.200	8.947	.925	.355
	Kontrol	40	19.025	4.875		

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ön test puan ortalamaları ($z=.655, p>.05$) ve Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi ön test puan ortalamaları ($z=.925, p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı" ve "Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi" Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı</i>						
<i>Ölçüm</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>s.s.</i>	<i>Mann-Whitney U Testi</i>	
					<i>z</i>	<i>p</i>
Son test	Deney	40	119.325	9.392	1.402	.161
	Kontrol	40	117.125	8.599		
<i>Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi</i>						
Son test	Deney	40	29.000	11.259	3.883	.000*
	Kontrol	40	19.750	6.208		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($z=1.402$, $p>.05$), Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu ($z=3.883$, $p<.05$) görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı" ve "Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi" Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı</i>						
<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>s.s.</i>	<i>Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i>	
					<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>Deney</i>	Ön test	40	117.275	9.682	1.831	.067
	Son test	40	119.325	9.392		
<i>Kontrol</i>	Ön test	40	116.950	8.335	.362	.717
	Son test	40	117.125	8.599		
<i>Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi</i>						
<i>Deney</i>	Ön test	40	19.200	8.947	4.945	.000*
	Son test	40	29.000	11.259		
<i>Kontrol</i>	Ön test	40	19.025	4.875	1.819	.069
	Son test	40	19.750	6.208		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ön test son test puan ortalamaları ($z=1.831$ $p>.05$ ve $z=.362$, $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubundaki çocukların Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi ön test -son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($z=4.945$, $p<.05$) bulunurken kontrol grubundaki çocukların ön test -son test puan ortalamaları ($z=1.819$, $p>.05$) arasında ise farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçme Aracı” ile “Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi”ne ilişkin yapılan ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir (Tablo 1). Bu bulgulara göre, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların benlik kavramlarının ve yaratıcı düşünme becerilerinin birbirine yakın (benzer) özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum aynı zamanda deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu da göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçme Aracı'na ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak puan ortalamalarının deney grubu lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi'ne ilişkin yapılan son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir (Tablo 2). Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; ancak deney grubundaki çocukların Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi ön test -son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunurken ($p>.05$) kontrol grubundaki çocukların ön test -son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Tablo3). Bu sonuçlar, deney grubundaki çocukların benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri puanlarının artmasında uygulanan öğrenme merkezlerinde oyunun etkili olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme ve gelişiminde önemli bir role sahip olan eğitim ortamlarında farklı öğrenme deneyimleri sunan, çocukların ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenen öğrenme merkezleri, gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir (Bullard, 2017; Kostelnik vd., 2015). Çocuklara keşfetme, deneme, yaratma ve böylece kendi ilgi alanlarını oluşturma konusunda önemli fırsatlar sunan bu merkezler; aynı zamanda bağımsızlık, risk alma, sebat gösterme, inisiyatif alma, yaratıcılık, eleştirel düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve iletişim becerilerini destekler (Dodge, vd., 2002). Benzer şekilde okul öncesi dönemde öğrenme merkezleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar da bu tür ortamların çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklediğini (Aras, 2016; Kılınc vd., 2016; Morrow ve Schickedanz, 2003; Ramazan vd., 2018; Siraj-Blatchford vd., 2002; Wayne vd., 2007) ortaya koymuştur. Araştırmada öğrenme merkezlerinde yer

alan dramatik oyun, blok, müzik, sanat, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve okuma (kitap) merkezlerinde yapılan düzenlemelerle çocuklara kendini ve çevresini tanıma, eleştirel düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve yaratma gibi beceriler için fırsatlar sunulmuştur. Bu fırsatlar ile çocukların, yeni olumlu davranışlar kazanmasına, kendine olan güven ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Davaslıgil'e (1989) göre oyun, çocuğun ıraksak düşünebilmesinde ve böylece düşüncelerini zenginleştirebilmesinde birçok fırsatı bünyesinde bulundurmaktadır. Öğretmenler çocuklarda yaratıcılığı teşvik edebilmek için serbest oyun ya da öğrenme merkezlerinde oyun olarak adlandırılan zaman dilimini "özel eğitim" saati olarak düşünmelidir. Bu özel süreçte hem öğretmenlerin hem de çocukların etkili olabilmesi için öğrenme çevresi farklı materyallerin sunulması ve yarı yapılandırma ile düzenlenmelidir. Bu noktada Lloyd ve Howe (2003) da araştırmalarında, farklı materyallerle oynamanın yaratıcılığı ve sorun çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Mayesky (1990), yaratıcı potansiyelin en kritik ölçütünün özgünlük olduğunu, öğretmenlerin özgün düşünmeye yol gösteren açık, özgür bir eğitim atmosferi sunmalarının gerektiğini belirterek; düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ve kendi hareketlerini özgürce sergileyebilecekleri oyun ortamlarında bütün çocukların yaratıcı olabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde başka araştırmalarda da oyunun yaratıcılığı desteklediği (Berrata ve Privette, 1990; Farver vd., 2009; Holmes ve Geiger, 2002; Moore ve Russ, 2008; Sutton-Smith, 1997) ortaya konulmuştur. Öğrenme merkezleri, sunduğu materyaller ile bulunduğu fiziksel çevre içinde çocuğun oyununu desteklemekte (Sevinç, 2004), çocukların kendi seçtiği etkinliklerle, kendi hızında, kendi istediği şekillerde öğrenme görevlerinde yer almasını sağlayarak; çocukların gelişim ve öğrenme gereksinimlerini en uygun şekilde yanıt vermektedir (Kostelnik vd., 2015). Bu yönüyle oyun, aynı zamanda kişiliğin güçlü ve bağımsız kısmını oluşturan benliğin olumlu yönde gelişmesine de yardımcı olabilmektedir. Deneyim ve yaşantılar ile devamlı olarak şekillenen ve değişen benlik kavramı, çocuklar büyüdükçe tekrar değişmekte ve şekillenmektedir. Olumlu benlik kavramına sahip çocuklar, kendilerini mutlu hissetmekte ve kendilerinden gururla bahsetmektedirler (İnan, 2013). Araştırma bulgularına paralel olarak benlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; uygulanan eğitim programlarının çocuklarda benlik kavramını olumlu yönde desteklediği belirlenmiştir (Breslin vd., 2004; Hornery, vd., 2014; Kuru Turaşlı ve Zembat 2013; Önder, 2006; Russell-Bowie, 2013; Şenol Özyiğit, 2011; Uysal ve Balkan, 2015). Bireyin kim olduğunu, nasıl davranması gerektiğini yansıtan benlik ile yaratıcılık arasında doğrudan bağlantı kurulamamaktadır (Swann vd., 2000). Bazı bilim insanları olumlu benlik kavramının yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarmasında etkili olduğuna dikkat çekerken, bazı bilim insanları da yaratıcı potansiyelin olumlu benlik algısına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir. Guilford (1971) bireyin çevresiyle deneyimde bulunduğu ve yaratıcı başarılar elde ettiğinde, olumlu benlik kavramının kademe kademe pekiştirileceğini belirtmiştir (Akt. Justo, 2008). Brock (1994) yaptığı araştırmada, olumsuz benlik kavramına sahip olan çocukların kendilerini olumsuz olarak algıladıklarını ve kendilerini kimseye yararı olmayan bireyler olarak değerlendirdiklerini, bunun sonucu olarak da kendine güven konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini, düşüncelerini ifade etmekten korktukları için yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada zorlandıklarını saptamıştır. Yaratıcılık, okul öncesi dönemde gelişimden ayrı tutulamayan bir bileşendir. Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programlarının çocukların olumlu benlik

geliştirmede etkili olabileceği ve yaratıcılığı destekleyebileceği, erken yıllarda edinilen kazanımların ise yaşam boyu devam edebileceği düşünülmektedir (Marx ve Winne, 1975; Can Yaşar ve Aral, 2010, 2012). Yaratıcılık ve benlik kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda, uygulanan eğitim programlarının çocuklarda benlik kavramı ve yaratıcılık düzeylerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Can Yaşar ve Aral, 2012; Feilth vd., 2002; Justo, 2008; Karaca ve Aral, 2017). Bu araştırmanın sonuçları da öğrenme merkezlerinde oynanan oyunların çocukların benlik kavramı ile yaratıcı düşünme becerilerini desteklemede etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimin genel amacı, çocukların sağlıklı ve en uygun şekilde gelişmesini desteklemektir (NAEYC, 2009). Bunun için çocukların yaparak-yaşayarak öğrendikleri ve tüm gelişim alanlarını destekleyen eğitim ortamlarına gereksinimleri vardır. Eğitim ortamının kalitesi, okul öncesi eğitimin kalitesinde çok yönlü ve önemli bir bileşendir. Öğrenme ortamı sadece fiziki alanın düzenlenmesini ve donanımını ve programın planlanmasını değil, aynı zamanda öğretmenlerin çocukların büyüme ve gelişmesini nasıl desteklediğini de içerir (Ramazan vd., 2018). Öğretmenler her çocuğun öğrenmesini ve gelişimini teşvik etmek için ilgi çekici ve duyarlı bir eğitim ortamı yaratmalıdırlar. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmiş kaliteli bir eğitim ortamının çocukların öğrenme ortamı kalitesini arttırmanın ve sürdürmenin anahtarı olduğunu desteklemektedir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Öğrenme merkezlerinde oyun olarak adlandırılan çocukların ilk okula geli saatleri özel bir eğitim saati olarak düşünülmelidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri, öğrenme merkezlerinde oyun için eğitim ortamı planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.

Okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak oyunun çocuklar için önemli olduğu unutulmamalı, çocuklara oyun oynayarak ve eğlenerek öğrenmeleri için fırsatlar sunulması gerektiği esas alınmalıdır. Bu noktada öğrenme merkezlerinde; öğretmenlerin çocukların tüm gelişim alanları ile birlikte benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyebilmesi; gelişimi ve büyümeyi belgelendirebilmesi için; belirli sürelerde materyal değişikliği yapılması, aynı zamanda çocukların her merkezde oynamaları için farklı yöntem ve teknikler kullanması, gözlem yaparak, sorular sorarak ve çocukları dinleyerek öğrenmelerini destekleyebilmesi; çocukların güncel ilgilerini yansıtması, farklı öğrenme stillerini dâhil etmesi için gereken önemi vermesi ve daha fazla fırsatlar yaratması önerilebilir.

KAYNAKLAR

1. Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset.
2. Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. (Geliştirilmiş IV. Baskı). İstanbul: YA-PA.
3. Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Okul öncesi eğitim programları* (s.77-114). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

4. Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186,1173-1184.
5. Aydın, A. (2000), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
6. Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: O.Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları
7. Berrata, S. & Privette, G. (1990). Influence of play on creative thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 659-666.
8. Breslin, G., Murphy, M., McKee, D., Delaney, B., & Dempster, M. (2012). The effect of teachers trained in a fundamental movement skills programme on children's self-perceptions and motor competence. *European Physical Education Review*, 18(1), 114-126.
9. Brock, M.A. (1994). Rendimiento academico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. (Academic performance and self-concept in children from early childhood and primary education). *Revista de Educacion*, 303,281-297.
10. Bullard, J. (2017). *Creating environments for learning: Birth to age eight* (3.Edition). Boston: Pearson.
11. Casby, M.W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4),163-174.
12. Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
13. Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocukları İçin Uyarlama Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(384), 29-39.
14. Can Yaşar, M. & Aral, N. (2012). Drama Education on Creative Thinking Skills of Six-Year-Old Preschool Children. *US-China Education Review A*, 6, 568-577.
15. Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice. (5th edition)*. London: Routledge.
16. Cowling, T. (2015). Setting up preschool learning centers: a guide for teachers (Ed.: J. Wylie).
17. <http://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool/77877-setting-up-learning-centers-ideas-and-organization/> Erş.Tar.10.09.2018.
18. Cress, S.W. & Holm, D.T. (2016). Creative endeavors: Inspiring creativity in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 235-243.
19. Cryer, D., Harms, T. & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R*, Lewisville, NC: Pact Press.
20. Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. Mehmet Akif Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* içinde (2-6). Ankara: Pegem.
21. Çocuk Hakları Komitesi (2013). Çocuğun dinlenme, kendine ait zamanı değerlendirme, oyun, eğlence, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma (Madde, 31) ilişkin genel yorum. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <http://www.kdkcocuk.gov.tr/contents/files/>

- YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Komitesi_Genel_Yorumlari_(17).pdf adresinden 23.07.2018 tarihinde alınmıştır.
22. Darwish, D., Esquivel, G.B., Houtz, J.C., & Alfonso, V.C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31.
 23. Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.
 24. Dodge, D.T., Colker, L.J., & Heroman, C. (2002). *The Creative Curriculum for preschool*. (4.Edition.). Washington, DC: Teaching Strategies.
 25. Dodge, D.T., Colker, L.J. & Heroman, C. (2010). *The creative curriculum for preschool* (5th edition). Washington DC: Teaching Strategies.
 26. Eliason, C. & Jenkins, L. (2012). *A practical guide to early childhood curriculum* (Ninth Edition). USA: Merrill Prentice Hall.
 27. Farver, J.A.M., Kim, Y.K., & Lee-Shin, Y. (2009). Within cultural differences examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(5), 583-602.
 28. Fleith, S.D., Renzulli, S.J., & Westberg, K.L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 373-386.
 29. Güleş F. & Erişen Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
 30. Holmes, R.M. & Geiger, C.J. (2002). The relationship between creativity and cognitive agabeylities in preschoolers. *Conceptual, Social-Cognitive, and Contextual Issues in the Fields of Play*. Roonarine, J.L. (eds), Volume-4. Ablex Publishing, Westport, Connecticut, pp. 127-148, London.
 31. Hanley, G.P., Tiger, J.H. & Ingvarsson, E.T. (2009). "Influencing preschoolers' free-play activity preferences: an evaluation of satiation and embedded reinforcement", *Journal of Applied Behaviors Analysis*, 42(1), 33-41.
 32. Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Craven, R.G., & Yeung, A.S. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 131-143.
 33. Henriksen, D., Mishra, P., & Mehta, R. (2015). Novel, effective, whole: Toward a NEW framework for evaluations of creative products. *Journal of Technology & Teacher Education*, 455-478.
 34. İnan, H.Z. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim (Çev:B. Akman). In J. Trawick Swith (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (196-222). Ankara: Nobel Yayıncılık.
 35. Johnson-Gerard, M. (2011). "Benefits Of Early Childhood Art", *Ehow Education*. http://www.Ehow.Com/List_6591579_Benefits-Early-Childhood-Art.Html Erş.Tar.10.09.2018.
 36. Justo, C.F. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. *Electronic Jurnal Of Rearch İn Educational Psyvhology*, 6(1), 29-50.

37. Karaca, N.H. & Aral, N.(2017). Investigation of the effect of various demographical characteristics on pre-schoolers' self concept. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 97-118.
38. Kılınç, S., Kelley, M.F., Millinger, J., & Adams, K.(2016). Early years educators at play: a research-based early childhood professional development program. *Childhood Education*, 92(1),50-57.
39. Kostelnik, M J., Soderman, A.K., Phipps Whiren, A., & Rupiper, M.L. (2015). *Organizing space and materials. Developmentally appropriate curriculum* (6.Edition) (p.137-173). New York: Pearson.
40. Kurtuluş, E. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman kavramı) öğretilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
41. Kuru Turaşlı, N. & Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi. *Neşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
42. Lloyd, B. & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 22-41.
43. Marx, R.W. & Winne, P.H. (1975). Self-concept and achievement: Implications for. *Educational Programs Equity & Excellence in Education*, 13(1), 30-31.
44. Mayesky, M. (1990). *Creative activities for young children*. New York: Thomson Delmar Learning.
45. MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
46. Melendez, W. R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. USA: Delmar Thomson Learning.
47. Moore, M. & Russ, S.W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.
48. Morrow, L.M. & Schickedanz, J.A. (2003). The relationships between sociodramatic play and literacy development. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*,2, 269-280). New York: Guilford Press.
49. NAEYC-National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf> adresinden 21.09.2018 tarihinde alınmıştır.
50. Oktay, A. (2010). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yer ve önemi. ilköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Edt.: Ayla Oktay. s:2-6 Ankara: Pegem Yayınları
51. Önder, A. (2006). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 29-34.

52. Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
53. Russell-Bowie, D. (2013). Wombat stew: Enhancing self concept through an integrated art project. *International Journal of Education & the Arts*, 14(17), 1-11.
54. Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.
55. Schaefer, C.E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. (Çev. B. Tortamış Özkaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
56. Schweinhart, L. (2002). The High Scope preschool curriculum: What is it? Why use it? *The Journal Of At Risk Issues*, 8(1),13-16.
57. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. (Research report RR356). Institute of Education, University of London.
58. Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
59. Swann, W.B., Milton, L.P., & Polzer, J.T. (2000). Should we create a niche or fall in line? Identity negotiation and small group effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 238-250.
60. Şenol (Özyiğit), E.N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
61. Temel, Z. F. (2012). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
62. Tüfekçi, A.(2013). Erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarında sosyalleşme çalışmaları için bir model, içinde: *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*. (A.Tüfekçi ve Ü.Deniz Çev), Ankara: Nobel Akademi.
63. Uludağ, Z. & Odacı,H. (2002), Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan, *Milli Eğitim Dergisi*,153-154.
64. Urban, K.K. & Jellen, H.G. (1996). Manual: test for creative thinking-drawing production (TCT-DP). Harcourt Test Publishers Amsterdam; Harcourt Test Services, 74 p., Frankfurt.
65. Urban, K.K. (2005). Assessing creativity: the test for creative thinking-drawing production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272-280.
66. Uysal, A. & Balkan, K.İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
67. Villa, A. & Auzmendi, E. (1992). *Medicion del autoconcepto en la edad infantil 5-6 anos (Measuring self-concept in early childhood 5-6 years)*. Bilbao: Mensajero.

68. Wayne, A., DiCarlo, C.F., Burts, D.C., & Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5–16.
69. Wright, J. (1990). The Artist, the Art Teacher, and Misplaced Faith: *Creativity and Art Education*, 43(6),53-57. www.lego.com adresinden 23.07.2018 tarihinde indirilmiştir.

24 Ekim 2018

Oturum XX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün

Saat

10:45-12:15

Yer

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

BEŞ YAŞINDAKİ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN HİKAYE ANLATIMI VE HAYALİ OYUN ARACILIĞI İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF CRITICAL THINKING SKILLS OF FIVE-YEAR-OLD CHILDREN THROUGH STORY TELLING AND IMAGINATIVE PLAY

Cem MALAKCIOĞLU

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

AMAÇ: Eleştirel düşünme becerileri gelişiminin erken çocukluk döneminden başlayarak desteklenmesi önemlidir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ne durumda olduğunun anlaşılması için çeşitli değerlendirme yöntemleri geliştirilmelidir. Bu çalışmada, beş yaşındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin hikaye anlatımı ve hayali oyun aracılığıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM: Bu çalışma nitel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Araştırmaya beş yaşındaki (48-60 aylık) 18'i kız ve 14'ü erkek 32 çocuk katılmıştır. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla, kapsamlı bir alan yazın taramasından ve beş çocuk gelişimi alanı uzmanının görüşlerinden yararlanılarak altı eleştirel düşünce becerisi sınıflaması içinde kümelenmiş 18 alt-beceriden oluşan kontrol listesi şekillendirilmiştir. Araştırmacı her bir alt-beceriyi değerlendirmek için bir hikaye ve hayali oyun ile bunlarla ilgili sorular oluşturmuştur. Kontrol listesinin geçerliğini desteklemek için, beş yaşındaki iki kız ve iki erkek çocukla pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra, her bir çocuk uygun bir sınıfa alınarak yaklaşık 20 dakika süren bir hikaye anlatılmış; hikaye anlatımı sırasında ve sonrasında çocuklara sorular sorulmuş ve kontrol listesi buna göre doldurulmuştur. Araştırmacı ve çocukların öğretmenleri kontrol listeleri birbirinden bağımsız doldurulmuş ve değerlendiriciler aracı tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Veriler Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR: Çocukların kontrol listesindeki sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; yorumlama, analiz, değerlendirme ve açıklama ile ilgili eleştirel düşünce becerilerinin açıklama ve öz-düzenleme ile ilgili becerilere göre genel olarak daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. En fazla gelişmiş beceri, yorumlama iken; en az gelişmiş beceri, öz-düzenlemedir. Cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmazken; yaşa göre, altı eleştirel düşünme becerisi ($p<0.05$) ve dört alt-beceri ($p<0.1$) açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

SONUÇ: Eleştirel düşünme becerilerinin hiyerarşik bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Beş yaşındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ve gelişiminin desteklenmesinde hikaye anlatımı ve hayali oyun yöntem olarak kullanılabilir. Çocukların eleştirel düşünme becerileriyle ilgili güvenilir sonuçlar veren, geçerliği kanıtlanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, eleştirel düşünme, hikaye anlatımı, hayali oyun

ABSTRACT

PURPOSE: It is important to support the development of critical thinking skills beginning from early childhood. For this purpose, several evaluation methods should be developed. In this study, it was aimed to evaluate critical thinking skills of five-year-old children through story telling.

METHOD: This study is in mixed design and relational screening model. 32 children (14 boys, 18 girls) aged between 48-60 months were participated. In order to evaluate critical thinking skills, a checklist was developed with opinions gathered from five area experts. There were 18 sub-skills in total nested in six critical thinking skills in the finalized checklist. Researcher created a story, imaginative play and questions related to them in order to evaluate each of 18 sub-skills. A pilot study was also carried out with five-year-old two boys and two girls. Firstly, each child was taken to an appropriate classroom to tell a story for about 20 minutes. The teacher of the child and the researcher filled the checklists independently; and inter-rater reliability was found as .89. Data gathered in this study was analyzed utilizing Mann Whitney U test.

RESULTS: Comparing the answers given to the questions on the checklist, rates of interpretation, analysis, evaluation and inference critical thinking skills were found higher than explanation and self-regulation skills. The most developed skill found as interpretation; while the least developed one was self-regulation. There was found no difference between rates of critical thinking skills in terms of gender; however, there were significant differences for all six critical thinking skills ($p<0.05$), and four among 18 sub-skills ($p<0.1$) in terms of age in month.

CONCLUSION: It was seen that critical thinking skills were in a hierarchical structure. In evaluating and supporting the development of critical thinking skills of five-year-old children, both story telling and imaginative play can be used. Developing a valid and reliable measure of critical thinking skills for children was also recommended.

Keywords: Early childhood, critical thinking, story telling, imaginative play

GİRİŞ

Hayatın her döneminde eleştirel düşünebilmek günümüzde oldukça önemlidir. Bunun çarpıcı bir göstergesi, eleştirel düşünebilen bireyleri fazla olan toplumların; bilimde, sanatta, sporda ve hayatın diğer alanlarında çağa damgasını vuran toplumlar olmasıdır. Eleştirel düşünme, eğitim-öğretim sistemleri içerisinde ele alınması gereken bir konudur. Okul öncesi dönemden başlayarak, yaşam boyu eğitim ve öğretim anlayışından yola çıkarak, hayatın tüm gelişimsel aşamalarında ve alanlarında

eleştirel düşünme olmalıdır. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerilerini öğrenmeleri ve bunları geliştirmeleri önemlidir.

Kanada, Japonya, Estonya, Hong Kong, Finlandiya, Güney Kore, İsveç gibi ekonomik kalkınmada, toplumsal refahta ve eğitim-öğretimde önde gelen ülkelerin okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında; eleştirel düşünmenin okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türk Eğitim Kanunu'nda resmi olarak beyan edilen "eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme" hedefi, bütün boyutlarıyla uygulamaya geçmeli; Türkiye'de okul öncesi eğitimden başlayarak, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirilmelidir.

"Eleştirel" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunancadaki "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme ise, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Hançeroğlu, 1996). Eleştirel düşünme konusunda çalışmaları olan bilim insanları farklı tanımlara yer vermişlerdir. Eleştirel düşünme ile ilgili henüz hem fikir olunmuş genel bir tanım yoktur. Eleştirel düşünmenin felsefe, psikoloji gibi farklı alanlarla ilgili olmasından dolayı birbirinden farklı ve çeşitli tanımları ortaya çıkmıştır. Bu tanımların bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Kale (2009) eleştirel düşünmeyi herhangi bir şeyi değerlendirme yolu olarak ifade etmiştir. Kalaycı'ya (2001) göre, eleştirel düşünmenin değerlendirici özelliği vardır; bu düşünme sürecinde kişi, "neye inanmalıyım veya inanmamalıyım?", "hangi seçeneği tercih etmeliyim?" gibi sorulara cevap arar. Özden (2009, s.160) eleştirel düşünmeyi, "insanın kendi düşüncelerini ve etkileşim halinde olduğu kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendi çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edindiği aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreç olarak" ifade eder. Öncül (2000) eleştirel düşünmeyi, öneri ve kanıtların dikkatli değerlendirilmesine dayanan ve ilgili tüm etmenleri hesaba katarak nesnel bir yolla sonuçlara varan, mantığın geçerli yöntemlerini kullanan bir düşünme türü" olarak ifade eder. Halpern (1987; akt., Obay, 2009), genellikle sistematik düşünmeye, içinde varsayımları değerlendirmeyi, süreçleri ve sonuç olarak bir karar vermeyi içeren, amaçlı düşünme, problem çözme veya verilen bilgilerden çıkarılan sonuçları formüle etmeyi içeren sistematik bir düşünme türü kasteder.

Demirel (1999) eleştirel düşünmeyi, temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi" olarak tanımlar. Üstündağ'a (2003) göre eleştirel düşünce, düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren bir süreçtir. Lipman'a (1997) göre eleştirel düşünme, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir; kendi kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır (akt., Şahinel 2002). Şahinel'e göre (2002) eleştirel düşünme: 1) Kişinin önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer göstererek ön öğrenmeleri değiştirmesidir; 2) Olguları analiz etme, düşünce üretme ve örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir; 3) Bilgiyi edinme biçimi, açıklama üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma. Görüldüğü üzere, eleştirel düşünce ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Benzer ve farklı yönleri olan; bir anlamda birbirini tamamlayan bu tanımlardan yola çıkarak, eleştirel düşünmeye temel oluşturan çeşitli beceriler olduğu anlaşılır.

Amerikan Felsefi Birliği Delphi Araştırma Raporu'nda uzmanların bir uzlaşmaya vararak belirttikleri eleştirel düşünme bilişsel becerileri: yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz-düzenlemedir (Facione, 1990). Pascarella ve Terenzini (2005) ise eleştirel düşünme becerilerini, tartışmadaki temel konuları ve önermeleri tanımlama, önemli ilişkileri tanıma, verilerden doğru çıkarımlar yapma, sağlanan verilerden ya da bilgilerden sonuçlar çıkarma, var olan verilerden yola çıkarak çıkarılan sonuçların geçerliliğini yorumlama, kanıt ya da otoriteyi değerlendirme, kişisel düzeltmelerde bulunma ve problemleri çözüme olarak belirtmiştir.

Eleştirel düşünmede bilgi sahibi olmak önemlidir. Kişinin bilgilerinin de mutlaka sağlam dayanakları; diğer bir ifadeyle, açık, net ve güvenilir kanıtları olmalıdır. Eleştirel düşünen bireyler kanıtlarını mantıksal temellere oturtulmuş tartışmalar içinde sunabilmelidir. Buna göre, Swart'a (1991) göre eleştirel düşünme becerileri, bilgi için gözlem ve diğer kaynaklardan kanıt toplanması ve bu kanıtların doğruluğunu mantıksal süreçler ile sınavarak çıkarımlarda bulunulmasını kapsar. Bunlar için birinci aşamada tümdengelim; daha sonra tümevarım kullanılabilir (Swart, 1991). Öyleyse, eleştirel düşünme sürecinde: Bütünden yola çıkarak kanıtlara (parçalara) ulaşılması tümdengelim; kanıtlardan (parçalardan) yola çıkarak genel bir çıkarıma varılması tümevarım olarak ele alınabilir. Kanıtların farklı ve birbirinden bağımsız kaynaklara dayalı olması da bilginin güvenilirliğini ve geçerliliği artırır.

Alan yazında eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli şekillerde açıklandığı görülmüştür. Bu farklı açıklamalar göz önüne alındığında, eleştirel düşünce becerilerinin birbiriyle ilişkili ama aralarında farklar bulunan boyutları olduğu anlaşılmıştır (Glaser, 1941; Beyer, 1988; Ennis, 1991; Fisher, 2001). Eleştirel düşünme becerileri araştırmacılar tarafından birbirinden farklı olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından ortak olarak belirtilen eleştirel düşünme becerilerinin şunlar olduğu saptanmıştır: Çıkarım, yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme, öz-düzenleme, önermeleri tanımlama, kaynakların güvenilirliğini belirleme, eylem hakkında karar verme, gözlemlene ve gözlemlerin doğruluğunu belirleme, nedenleri ve sonuçları tanımlama, ön yargıyı belirleme, mantık yürütme, gerçekliği ve doğruluğu belirleme, ifade ve fikirleri netleştirme, tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarımda bulunma, problem çözme, tahmin etme, genelleme, kabul edilebilirlik hakkında hüküm verme, alakalı bilgileri ilgili olmayanlardan ayırt etme. Türkiye'de ve yurt dışında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi hakkında okul öncesi çocuklar ile olan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli yöntemler ile değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir.

YÖNTEM

Bu araştırma karma araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Araştırmaya beş yaşındaki (48-60 aylık) 18'i kız ve 14'ü erkek 32 çocuk katılmıştır. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla, kapsamlı bir alan yazın taramasından yararlanılarak bir kontrol listesi oluşturulmuştur (Tablo 1). Tablo 1'de görüldüğü üzere, kontrol listesinde altı temel beceri ve her temel beceri altında üçer alt beceri olmak üzere toplam 18 alt beceri yer almıştır. Alan yazına göre, eleştirel düşünme becerilerinin bir bağlam ile ilişkilendirilmesi gereklidir. Bunun için, kontrol listesindeki tüm alt

becerileri içerecek şekilde, araştırmacı tarafından bir hikaye yazılmıştır. Her bir alt beceriyi değerlendirmek amacıyla, ilgili alt becerilere yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu sorulara benzeyen örnek sorulara Tablo 1'de yer verilmiştir. Ayrıca, hikayenin çocuk tarafından hayali oyun şeklinde canlandırması istenmiştir

Eleştirel düşünme becerileri kontrol listesinin, bu kontrol listesine dayalı ve hikaye ile ilişkilendirilen soruların ve hikayenin geçerliğini desteklemek amacıyla, öncelikle beş çocuk gelişimi uzmanından görüşler alınmış; bunlarla şekillendirilen materyaller ile beş yaşındaki iki kız ve iki erkek çocukla pilot uygulama olmuştur. Daha sonra, araştırmaya katılan her bir çocuk uygun bir sınıfa alınarak yaklaşık 20 dakika süren bir hikaye anlatılmış; hikaye anlatımı sırasında ve sonrasında çocuklara sorular sorulmuş ve kontrol listesi buna göre doldurulmuştur.

Soruların puanlaması şu şekildedir: Cevap yok veya yanlış cevap=0; net olmayan veya eksik cevap=1; yeterli bulunan cevap=2; tam cevap=3. Araştırmacı ve çocukların öğretmenleri kontrol listelerini birbirinden bağımsız olarak doldurulmuştur ve puanlamıştır. Toplam puanlara dayalı değerlendiriciler aracı tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Toplam puan ve altı beceriyeye ait puan ortalamaları çocukların cinsiyetlerine ve aylık yaşlarına göre (54 ay kesme ölçütü alınarak) Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. *Eleştirel Düşünce Becerileri, Alt Beceriler ve Örnek Sorular*

Beceriler	Alt Beceriler	Örnek Sorular
Yorumlama		
1	Sınıflama	Bu hikayede kimler var, düşünceleri ne?
2	Önemi belirleme	Bu hikayenin baş kişisi kim? Neden?
3	Açıklığa kavuşturma	Baş kişinin nasıl bir sorunu var?
Analiz		
4	Tartışmayı tanımlama	Baş kişi arkadaşıyla ne hakkında konuşuyor?
5	Fikirleri sınama	Baş kişi ile arkadaşının düşünceleri arasındaki fark ne?
6	Tartışmayı irdeleme	Bu tartışma nasıl başlıyor?
Değerlendirme		
7	İddiaları değerlendirme	Baş kişinin fikri ne? Arkadaşının fikri ne?
8	Tartışmayı değerlendirme	Bu tartışma gerekli mi? Gerekliyse neden?
9	Seçenekleri değerlendirme	Bu sorunu başka nasıl çözebilirler?
Çıkarım		
10	Kanıtları sorgulama	Bu sorun ile ilgili baş kişinin kanıtı var mı? Varsa kanıtı ne?
11	Seçenekler ileri sürme	Başka kanıtlar var mı? Varsa neler?

12	Sonuç çıkarma	Bu kanıt veya kanıtlardan yola çıkarak baş kişi neler yapıyor?
Açıklama		
13	Sonuçları ifade etme	Baş kişinin ve arkadaşının çözüm yolları neler?
14	Sonuca ulaşma yolunu açıklama	Baş kişi ve arkadaşı bu çözüm yollarına nasıl ulaşıyor?
15	Tartışmayı yürütme	Hikaye nasıl bitiyor? Bu sorunun başka çözüm yolları olabilir mi? Evetse neler?
Öz-düzenleme		
16	Kendini izleme	Hikayeyi beğendin mi? Neden? Hikaye hakkında başka neler düşünüyorsun?
17	Kendini sınaama	Bu soruna senin bulduğun çözüm neydi? Senin çözümün nasıldı?
18	Kendini doğrulama/düzeltilme	Senin çözümün yeterli mi veya eksik mi? Neden? Başka çözüm önerilerin var mı?

BULGULAR

Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların (n=32) eleştirel düşünce kontrol listesine göre aldıkları toplam puan ortalaması 33.41, standart sapma ise 4.45 bulunmuştur. Araştırmaya katılan erkek çocukların (n=14) toplam puan ortalaması 33.02 (SS=4.36); kız çocukların (n=18) toplam puan ortalaması ise 33.73 (SS=4.49) çıkmıştır. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kız ve erkeklerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan erkek ve kız çocuklar arasında eleştirel düşünme beceri açısından önemli fark olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 2. Eleştirel Düşünce Becerilerine İlişkin Ortalama Puanlar

Alt Beceriler	Cinsiyet		Aylık Yaş		Toplam (n=32)
	Erkek (n=14)	Kız (n=18)	<54 ay (n=15)	>54 ay (n=17)	
1 Sınıflama	2.56	2.49	2.34	2.68	2.52
2 Önemi belirleme	2.34	2.41	2.22	2.53	2.38
3 Açıklığa kavuşturma	2.23	2.31	2.11	2.43	2.28
<i>Yorumlama Toplam Puanı:</i>	7.13	7.21	6.67	7.64	7.18
4 Tartışmayı tanımlama	2.42	2.53	2.14	2.78	2.48
5 Fikirleri sınaama	2.13	2.24	2.05	2.32	2.19

6	Tartışmayı irdeleme	2.21	2.14	2.03	2.29	2.17
	<i>Analiz Toplam Puanı:</i>	6.76	6.91	6.22	7.39	6.84
7	İddiaları değerlendirme	1.97	1.94	1.78	2.12	1.96
8	Tartışmayı değerlendirme	2.23	2.31	2.17	2.37	2.28
9	Seçenekleri değerlendirme	1.73	1.69	1.46	1.93	1.71
	<i>Değerlendirme Toplam Puanı:</i>	5.91	5.94	5.41	6.42	5.94
10	Kanıtları sorgulama	2.46	2.54	2.33	2.66	2.51
11	Seçenekler ileri sürme	2.11	2.22	1.88	2.42	2.17
12	Sonuç çıkarma	2.14	2.07	1.81	2.35	2.10
	<i>Çıkarım Toplam Puanı:</i>	6.71	6.83	6.02	7.43	6.78
13	Sonuçları ifade etme	1.34	1.28	1.16	1.45	1.31
14	Sonuca ulaşma yolunu açıklama	1.13	1.25	1.04	1.34	1.20
15	Tartışmayı yürütme	1.21	1.27	1.15	1.32	1.24
	<i>Açıklama Toplam Puanı:</i>	3.68	3.79	3.35	4.11	3.75
16	Kendini izleme	1.31	1.35	1.11	1.53	1.33
17	Kendini sınama	1.02	1.13	0.94	1.21	1.08
18	Kendini doğrulama/düzeltilme	0.47	0.54	0.45	0.56	0.51
	<i>Öz-düzenleme Toplam Puanı:</i>	2.81	3.02	2.5	3.3	2.92
	Genel Toplam Puan:	33	33.73	30.17	36.29	33.41

Diğer taraftan, araştırmaya katılan yaşı 54 aydan küçük çocukların (n=15) toplam puan ortalaması 30.17 (SS=5.96); yaşı 54 aydan büyük çocukların (n=18) toplam puan ortalaması ise 36.29 (SS=4.89) çıkmıştır. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, yaşı 54 aydan küçük ve büyük çocukların puanları arasında 0,1 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0.087). Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan yaşı 54 aydan küçük ve büyük çocuklar arasında eleştirel düşünme beceri açısından, çok büyük olmasa da, önemli bir fark olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ortalama puanları açısından, alt beceriler sıralandığında en yüksek puan alınan alt beceriler 2.52 ile "sınıflama" ve 2.51 ile "kanıtları sorgulama" becerileri olmuştur. Öte yandan, en düşük puan alınan alt beceriler ise 0.51 ile "kendini doğrulama/düzeltilme" ve 1.08 ile "kendini sınama" becerileridir. Puanlamalarda alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 3'tür. Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların en çok başarılı oldukları eleştirel düşünme becerileri sırasıyla "yorumlama", "analiz" ve "çıkarım" ile ilgili alt-becerilerdir; en az başarılı oldukları beceriler ise sırasıyla "değerlendirme", "açıklama" ve "öz-düzenleme" ile ilgili alt-becerilerdir (Tablo 2).

Eleştirel düşünme becerileri kontrol listesindeki altı beceriye ve 18 alt-beceriye ait ortalama puanların her birinin cinsiyet gruplarına göre karşılaştırılması sonucunda, alt beceri ortalama puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aradaki farklar anlamlı olmamakla beraber, Tablo 2 incelendiğinde altı beceriye ait ortalama puanlar açısından kızların erkeklerden biraz daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. 18 alt becerinin ise ortalama puanlar açısından erkekler kızlar biraz geçmiştir (Tablo 2); bu alt beceriler şunlardır: sınıflama, tartışmayı irdeleme, iddiaları değerlendirme, seçenekleri değerlendirme, sonuç çıkarma ve sonuçları ifade etme.

Öte yandan, altı beceri ve 18 alt-beceri açısından yaşı 54 aydan küçük ve büyük çocukların ortalama puanları karşılaştırıldığında, tüm beceri ve alt becerilerde yaşı büyük çocukların daha başarılı olduğu görülmüştür (Tablo 2). Bununla ilgili olarak, altı beceri puanı arasında istatistiksel açıdan istatistiksel olarak anlamlılık sıralaması şu şekildedir (Tablo 3): Çıkarım ($p=0.026$), analiz ($p=0.031$), değerlendirme ($p=0.034$), yorumlama ($p=0.039$), öz-değerlendirme ($p=0.047$) ve açıklama ($p=0.049$). Bunlarla beraber, 18 alt beceri arasındaki farkların anlamlılık düzeylerinin önem sıralaması ise aşağıdaki Tablo 3'te yer almıştır.

Tablo 3. *Eleştirel Düşünce Becerileri ve Alt-Becerilerinin 54 aylık yaşa göre Mann Whitney U Testi Anlamlılık Düzeyleri Sıralaması*

Beceriler	<i>p</i>
1 Çıkarım	0.026**
2 Analiz	0.031**
3 Değerlendirme	0.034**
4 Yorumlama	0.039**
5 Öz-değerlendirme	0.047**
6 Açıklama	0.049**
Alt Beceriler	
1 Tartışmayı tanımlama	0.089*
2 Seçenekler ileri sürme	0.095*
3 Sonuç çıkarma	0.097*
4 Seçenekleri değerlendirme	0.098*
5 Kendini izleme	0.131
6 Sınıflama	0.142
7 İddiaları değerlendirme	0.145
8 Kanıtları sorgulama	0.148
9 Açıklığa kavuşturma	0.153
10 Önemi belirleme	0.161

11	Sonuca ulaşma yolunu açıklama	0.167
12	Sonuçları ifade etme	0.177
13	Fikirleri sınama	0.201
14	Kendini sınama	0.232
15	Tartışmayı irdeleme	0.246
16	Tartışmayı değerlendirme	0.267
17	Tartışmayı yürütme	0.316
18	Kendini doğrulama/düzeltilme	0.432

**** $p < 0.05$, * $p < 0.1$ düzeyinde anlamlı**

Tablo 3 incelendiğinde, 54 aylık yaş kesme puanına göre oluşturulmuş iki grup karşılaştırıldığında, yaşı 54 aydan büyük çocukların altı eleştirel düşünme becerisine ait tüm ortalama puanlar açısından 0.05 anlamlılık düzeyinde daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bununla beraber, 18 alt beceri açısından, sadece “tartışmayı tanımlama”, “seçenekler ileri sürme”, “sonuç çıkarma” ve “seçenekleri değerlendirme” alt becerileri açısından yaşı 54 aydan büyük çocuklar 0.1 anlamlılık düzeyinde daha yüksek puan almıştır. Diğer alt beceriler açısından yaşa göre anlamlı farklar bulunmamıştır.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların bu kontrol listesinde yer alan altı eleştirel düşünce becerisine farklı düzeylerde sahip olduğu görülmüştür. Bu açıdan, çocukların en çok başarılı oldukları beceri “yorumlama” (ort. puan=7.18) ve en az başarılı oldukları beceri ise “öz-düzenleme” (ort. puan=2.92) becerisidir. Bu becerilere ilişkin ortalama puanlar karşılaştırıldığında, birinin diğerinden iki kat yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel açıdan bakıldığında, beş yaşındaki çocuklar “sınıflama”, “önem ve önceliği belirleme” ve “düşüncelerini farklı şekilde ifade ederek açıklığa kavuşturma” gibi “yorumlama” ile ilgili alt becerilerde daha iyi olduğu söylenebilir. Diğer yandan, “öz-düzenleme” ile ilgili becerilerin meta-bilişsel beceriler olduğu; bir diğer ifadeyle, çocuğun kendi düşüncelerinin farkındalığıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, “öz-düzenleme” sınıflamasındaki alt-becerilerin bilişsel olgunlukla beraber duyuşsal olgunluk ile de ilgilidir. Bu nedenle, öz-düzenleme ile ilgili eleştirel düşünce becerilerinin beş yaşındaki çocuklarda daha az gelişmiş olması anlaşılır bir durumdur. Her ne kadar, Tablo 3 incelendiğinde, bu sınıflamadaki üç alt beceri açısından 54 aylıktan küçük ve büyük çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görüle de; bu durum, gelişimsel olarak 48-60 yaş arasındaki çocukların “öz-düzenleme” ile ilgili eleştirel düşünce becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasıyla açıklanabilir. Bu tür daha ileri düzeyde meta-bilişsel ve duyuşsal becerilerin ilkokul ve sonrasında hızla geliştiği ifade edilmiştir (Vygotsky, 2004). Diğer bir ifadeyle, beş yaşındaki çocukların “kendini izleme”, “kendini sınama” ve “kendini doğrulama/düzeltilme” gibi eleştirel düşünme becerilerini düşük düzeyde olması beklenen bir durumdur.

Araştırma bulgularına göre, diğer eleştirel düşünce becerilerine göre daha düşük çıkan diğer beceriler ise “açıklama” ile ilgili alt becerilerdir. Bu alt becerilere bakıldığında, bilişsel ve duyuşsal olarak daha üst düzey beceriler oldukları anlaşılmaktadır. Bu alt beceriler ile ilgili, hikayeye dayalı olarak çocuklara yöneltilen sorulara şunlardır: “Bu hikayedeki baş kişinin ve arkadaşının çözüm yolları neler?, Baş kişi ve arkadaşı bu çözüm yollarına nasıl ulaşıyorlar?, Hikaye nasıl bitiyor? Bu sorunun başka çözüm yolları olabilir mi? Evetse neler?”. Bu sorular incelendiğinde, çocukların Bloom’un bilişsel değerlendirme taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarına yönelik sorular oldukları söylenebilir. Bu ileri düzey bilişsel becerilerinin beş yaş çocuklarında yeterince gelişmemiş olması şaşırtıcı değildir.

Araştırmaya katılan çocukların daha yüksek puanlar aldıkları “yorumlama” ve “çıkartım” sınıflandırmalarında yer alan alt becerilerle de ilgili, ileri düzey bilişsel becerilerine yönelik sorular olduğu görülmektedir. Örneğin, “seçenekleri değerlendirme” alt becerisi ile ilgili “bu sorunu başka nasıl çözebilirler?” sorusuna verdikleri yanıtlar ile çocuklar daha yüksek puanlar almışlardır. Çocukların bu sorudan daha yüksek puan almasının nedeni, çocukların bağlamdan yola çıkarak ve hayal güçlerini kullanarak probleme çözümler üretebilmeleri ile açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle, çocuklar hikayenin içindeki somut ipuçlarından yola çıkarak, farklı çözüm yolları üretebilirken; hikayenin farklı bir şekilde sonuçlanmasını kurgulayamamışlardır. Bu durum, Piaget’in somut ve soyut işlemler gelişimsel aşamaları ayırımına işaret etmektedir.

Her ne kadar, Piaget somut işlemler aşamasının yedi yaş civarında gelişmeye başladığını belirtse de; araştırmalar Piaget’in işlem öncesi dönemindeki (2-7 yaş arası) çocukların da Piaget’in somut hatta soyut işlemler aşamasındaki bazı bilişsel becerilere çeşitli düzeylerde sahip olabildiklerini göstermektedir (Berk, 2018). Bu araştırmanın bulguları da göstermektedir ki, somut göstergeler ve çocuğun hayal gücü yardımıyla, bağlam içinden soyut düşünceler oluşabilmektedir. Bu bulgular, Vygotsky’nin “yakınsal gelişim alanı” (zone of proximal development) ile de uyumludur (Vygotsky, 1987).

Çocuklara onların bilişsel kapasitelerini zorlayacak deneyimlerin, destek ile birlikte verilmesi; çocukların bilişsel kapasitelerinin daha etkin yükselmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmada kullanılan hikaye ve hayali oyun ile bunlara yönelik, eleştirel düşünme becerilerini değerlendirme amacıyla çocuklara yöneltilen soruların bu şekilde olduğu düşünülebilir. Uygulamalar sırasında çocukların zaman zaman oldukça zorlandıkları gözlenmiştir; bazı çocuklar cevap vermeden önce daha fazla düşünerek zihinlerini organize etmiş ve bu zorlukları aşabilmiştir. Öyle ki, çocukların uygulamayı bitirme süreleri 15 dakika ile 30 dakika arasında değişmiştir, çünkü belli ki bazı çocuklar hikayeyi daha iyi anlamak, anlamlandırmak ve zihinlerinde canlandırabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duymuştur. Bu durum, 54 aydan büyük çocuklarda daha az gözlenirken; 54 aydan küçük çocuklarda daha az gözlenmiştir; 54 aydan küçük çocuklar ile uygulama ortalama 25 dakika sürmüştür; 54 aydan büyük çocuklarda süre 20 dakika civarında olmuştur. Bütün bunlar, eleştirel düşünme becerilerinin yaşa duyarlı değişkenler olduğunu; diğer bir ifadeyle, gelişimsel özellikler olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Eleştirel düşünebilen bireyleri fazla olan toplumların her alanda daha ileride oldukları bir gerçektir. Bu araştırma kapsamında incelenen eleştirel düşünme becerileri incelendiğinde, bu becerilerin bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme gibi diğer bilişsel beceriler ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öyleyse, eleştirel düşünebilen bireylerin aynı zamanda daha yaratıcı, problem çözmeye ve bilimsel süreçleri yürütmeye daha başarılı olmaları beklenir. Araştırmada çocuklara yöneltilen sorular incelendiğinde, soruların bütün bu bilişsel becerileri ölçmeye yönelik oldukları anlaşılmaktadır. Öyleyse, okul öncesi eğitimden başlayarak eleştirel düşünme becerileri gelişen çocukların bilişsel kapasitelerini daha fazla geliştirerek, daha etkili kullanabilecekleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, eleştirel düşünme becerilerinin hiyerarşik bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların “yorumlama” sınıflaması altındaki eleştirel düşünme becerilerine daha fazla sahip oldukları görülürken, “öz-düzenleme” ile ilgili becerilere daha az sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Farklı yaş gruplarındaki çocuklar ile yapılan araştırmalarda, eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklar karşılaştırılabilir. Böylece, hangi gelişimsel dönemlerin hangi eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde daha kritik olduğu anlaşılabilir.

ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerileri ile ilgili görgül araştırmalara rastlanmamıştır. Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili araştırmaların büyük bölümünün ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki bireyler ile olmuştur. Oysa, bu becerilerinin gelişiminin anlaşılabilmesi ve desteklenebilmesi için özellikle erken çocukluk ve hatta orta çocukluk dönemlerindeki bireyler ile araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın bulguları göstermektedir ki, beş yaşındaki çocuklar pek çok eleştirel düşünme becerisine yeterli düzeyde sahiptir. Eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için, erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile çeşitli araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Özellikle erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi ve değerlendirilmesi için çeşitli yöntemler gereklidir. Beş yaşındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ve desteklenmesinde hikaye anlatımı ve hayali oyun yöntem olarak kullanılabilir. Hikaye anlatılırken, hikaye ile resimlerin veya çizgi filmlerin çocuklara gösterilmesi ya da kuklaların oynatılması çocukların daha yüksek puanlar almasıyla sonuçlanabilir. Bu şekilde çocukların hikayeyi zihinlerinde daha iyi canlandırması, daha kolay anlamlandırılmaları ve hayali oyunlarına daha iyi aktarmaları sağlanabilir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmadığından, bu araştırmada bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Çocukların eleştirel düşünme becerileriyle ilgili güvenilir sonuçlar veren, geçerliği kanıtlanmış ölçme araçlarının geliştirilmesi gereklidir.

KAYNAKLAR

1. Berk, L. E. (2018). *Infants and children: prenatal through middle childhood (8th Ed.)* Boston: Pearson Education.
2. Beyer, K. B. (1998). Developing a Scope and Sequence For Thinking Skills instruction. *Education Leadership, 7*, 26-30.
3. Ennis, R. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 68-71). Alexandria, VA: ASCD.
4. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking an introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Fisher, A. (2001). *Critical thinking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
6. Haçeroğlu, O. (1996). *Felsefe Sözlüğü (10.baskı)*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
7. Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara, Gazi Kitabevi.
8. Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
9. Obay, M. (2009). *Problem Çözme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişim Sürecinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1220.
11. Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme (9.Baskı)*. Ankara, Pegem Yayınları.
12. Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Swart, R. J. (1991). Infusing the teaching of critical thinking into content instruction. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 177-184). Alexandria, VA: ASCD.
14. Şahinel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme ve Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
15. Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
16. Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L. Vygotsky. Volume 1. Thinking and Speaking*. New York, NY: Plenum Press.
17. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 29*, 73-88.

24 Ekim 2018

Oturum XXI**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Tuğba Karaaslan**

Saat**13:30-15:00****Yer****504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EVLİLİK İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİEmel AKBAŞ¹, Gülen BARAN²

cocukperisi06@gmail.com, barangln@gmail.com

1 Sağlık Bakanlığı Ankara 2. Bölge Kamu Hastaneleri Birliği Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Ankara Dr Sami Ulus Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi

2 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

GİRİŞ

Aile; aile bireylerini bir arada tutan en önemli değerler sistemidir. Sağlıklı ailelerde bireyler arasında değer çatışmasının çok fazla yaşanmadığı görülür. Değer çatışması aile sağlığını bozan, aile bireyleri arasında dayanışma, paylaşma, güç birliği gibi duygu ve davranışları yok eden bir süreçtir. Engelli çocuğundan dolayı birkaç yönlü toplumsal çatışma yaşayan ya da yaşamak zorunda bırakılan aile bireylerinde umutsuzluk başlamakta, engelli çocuğuma bir şey olacak korkusu, suçluluk duygusu kişiyi kolaylıkla etkisi altında almakta, aşırı duyarlılık, yoğunlaşma güçlüğü, hoşgörünün giderek azalması gibi davranış ve tepkiler kendini göstermeye başlamaktadır (Küçükler,2001).

Bir ülkede engelli bir çocuğun doğumu, bütüncül olarak ailenin, toplumun ve devletin sistemlerinin de duyarlı hale gelmesini gerektirmektedir. Ülkenin sistemi, onlara acıma algısından çok ergonomik yaşam ile ilgili yapılandırılmayı yani toplumun bir bireyi olarak yaşamaları üzerine kurulmalıdır. Bu çalışma anne babalar yaşamları boyunca güçlükleri olan bir çocuk ile yaşarken, evlilik süreçlerinde neler yaşandığının ortaya konulması düşüncesi ile bu proje yürütülmüştür. Özellikle sosyal dez avantajlı ailelerde bu süreçte neler olup bittiğini bilmek şahsıma ve konu ile ilgili uzmanlara yardımcı olacaktır. Engelli çocuğun dünyaya gelmesi, daha önceden yapılandırılmış olan aile yaşantısının, alışılmış durumların ve eşler arasındaki evlilik ilişkisinin yolunda gitmemesine neden olabilmektedir. Yaşanılan bu olumsuzlukların nedenleri, en başta engel nedeniyle aile bireylerinin yaşadığı stres, karşılaşılan fiziksel, ekonomik ve psikolojik sorunlar olabilmektedir. Ayrıca ailede ebeveynin üstlendiği ya da üstlenmekten kaçındığı ya da zorlandığı roller, ailelerin sorunlarını çözmede yardımcı destek personele veya uzmana ulaşamamaları ile aile üyeleri üzerindeki toplumsal baskı ve tepkiler olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve ark., 2012).

YÖNTEM

Bu araştırma, engelli çocuğa sahip anne-babaların evlilik ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi olarak tanımlanabilen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır(Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, yaşları 18-48 ay arasında olan, zihinsel engelli tanısı almış, özel eğitime devam eden çocukların anneleri oluşturmuştur. Çalışma grubu, Ankara' da bir devlet hastanesine başvuran, engelli çocuğa sahip anneler arasından seçilmiştir. Çalışma öncesinde anneler ile bireysel ön görüşmeler yapılmış, araştırmacı ve katılımcılar arasında güven ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmelerde ses kaydı için yazılı onam alınmıştır. Annelere çalışmanın amacı ayrıntılı olarak anlatılmış, rızaları alınmış, etik ve gizlilik ilkelerine özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 anne çalışmaya dâhil edilmiştir. Annelerin çoğunlukla öğrenim durumlarının ilkökul, yaş ortalamalarının 30-39, ev hanımı, eşlerinin aylık gelir düzeylerinin asgari ücret olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Engelli çocuğu olan anne babaların evlilik ilişkilerini değerlendirmek amacıyla, veri toplama aracı olarak "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Güven ve empatiye dayalı bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile farkında olmadıkları ya da fazla düşünmedikleri yaşantı ve anlamları dışı vurabilirler. Görüşme sırasında karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir biçimde tepkide bulunmasını sağlamak araştırmacının görevidir.

Görüşme Formu, anne-babaların demografik bilgileri ile evlilik ilişkilerine yönelik yarı yapılandırılmış soruları içeren iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgilerde; anne-babaların, eğitim düzeyleri, yaşları, çocuk sayıları, evlilik gibi temel bilgiler yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış soru formunda ise, eşlerin evlilik ilişkilerini değerlendirmek üzere oluşturulan sorular yer almıştır. Bir anne ile pilot çalışma yapılarak ve soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı test edilmiş, bu şekilde forma en son hali verilmiştir.

Gün içinde randevuya gelen, en az 12 ay önce engelli raporu olan çocukların anneleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, uygun bir odada yapılmış, ortalama süre 60-90dk arasında değişim göstermiştir.

Verilerin Dökümü, Analizi ve Güvenilirlik Çalışması

Görüşmeler tamamlandıktan sonra numaralandırılmış ve kod verilmiştir (Anne 1=A1 gibi).12 annenin sorulara verdikleri yanıtlar kategorize edilmiş, her kategoride yanıt veren annelerin kodları ve frekanslarına ilişkin tablolar oluşturulmuş, tablolarda yer alan kategoriler annelerin yanıtlarından alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1. Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Doğumdan Önceki Evlilik Yaşamları

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
Olumlu	A2,A4,A5,A8,A9,A10,A11,A12	8
Olumsuz	A1,A3,A6,A7	4

Tablo 1’de katılımcı annelerin engelli çocuğun doğumundan önceki evlilik yaşamlarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Annelerin çoğunluğunun evlilik yaşamına ilişkin olumlu tanımlamalar yaptığı (n=8), diğer annelerin (n=4) olumsuz yaşantılardan bahsettikleri görülmektedir.

Engelli çocuğun doğumundan önceki evlilik yaşantılarını A1, A3, A6 ve A7 kodlu katılımcılar olumsuz olarak tanımlamışlardır. Bunlar arasında A3 ve A7 kodlu anneler daha çok maddi sıkıntılardan kaynaklı sorunlardan bahsetmişlerdir. Örneğin; A3 kodlu katılımcı anne, ilk ve tek çocuğu engelli, ortalama beş yıllık evli, eşi ile flört ederek evlenmiş, ev hanımı, gelir düzeyi asgari ücret olan bir aileye sahiptir. Bu süreci “Doğru düzgün eşya yoktu evde, sobalı ev, ev çok soğuktu. Ne yapsak ısınamazdık. Hal böyleyken evlilik filan neymiş, anlamadık” şeklinde ifade etmiştir.

A7 kodlu katılımcı, ilk çocuğu 8 yaşında sağlıklı bir kız, ikinci çocuğu engelli, yaklaşık on yıllık evli, görücü usulü evlenmiş, gelir düzeyi asgari ücret olan, ilk yıllarda eşi tarafından aldatılmış bir annedir. Konu ile ilgili “Eşim, evlenmeden önce de çok dağıtmış biriymiş. Yani eve barka girmemiş. Evlenince düzeler diye düşünmüşler. Gece hayatı filan çokmuş. Evlendikten sonra bir yıl kadar iyiydi adam. Ara sıra eve gelmediği olurdu, çok sık değil. Bir yıl sonra adama bir haller olmaya başladı. Eve gelmez oldu, ne olduğunu anlayamadım. Ne yapacağımı bilemedim. Anama babama anlattım, biz sana bakarız. Erkek adam döner dolaşır gelir dediler. Öyle de oldu. Adam 4 ay sonra geldi. Ben soğudum adamdan. Çocuk vardı, mecburen katlandım, bir zaman sonra anam babam da arkamda durmadı. Boşanmama razı olmadılar” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2. Engelli Çocuğun Doğumundan Sonra Annelerin Eşleri İle Olan Evlilik İlişkileri

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
Değişim Oldu	A1,A3,A6,A7,A8,A9,A12	7
Değişim Olmadı	A2,A4,A5,A10,A11	5

Tablo 2’de katılımcı annelerin engelli çocuğun doğumundan sonraki süreçte eşi ile olan ilişkilerinde meydana gelen değişimlere ilişkin verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Katılımcı annelerden 7’sinin bu süreçte değişim olduğu yönünde ifadeler kullandığı, bu katılımcılardan A8 ve A9’un değişimin olumlu yönde olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. 5 annenin ise “değişim olmadı” şeklinde ifadelerde bulunduğu göze çarpmaktadır.

Değişimin olumsuz olduğundan bahseden 5 annenin ortak düşüncelerinin, eşlerinden bekledikleri desteği bulamadıkları ve eşlerinin evden uzaklaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Daha çok yalnızlıktan bahsettikleri, çocukla ilgili her konuda tek başlarına mücadele ettikleri anlaşılmaktadır.

A3 bu süreci “ Çocuğun tam tanısı konmamıştı, ben hastaneye hep yalnız gittim, eşimde eve ve çocuğa karşı bir ilgisizlik başladı. Âdeti eşim hastaneye gitmekten kaçtı.3-4 ay hastaneye gelmedi, çocukla ilgili bir şey duymak istemiyordu. Eve geldiğinde de yatıp uyuyordu” olarak ifade etmiştir.A12 “Çocuk olduktan sonra eşim kendini iyicene işe adadı. Eve geç geliyordu. Mesai yapmam gerekiyor, çok para kazanmam gerekiyor diyordu. Bence kendini kandırıyordu. Doktorlar tam bir şey söyleyemediği için eşim çok endişeli idi. Artık çok az muhabbet eder olmuştuk. Konuşmalarımız hep çocuk hakkında idi, başka hiçbir konu konuşamaz olduk. Çünkü çocuğun durumu bizi üzüyordu” diye anlatmıştır. Tüm anne ve babalar “üzüntü döngüsü” olarak tanımlanan, Tepki Aşamaları Kuramında bulunan aşamaları yaşamaktadır (Akandere ve ark. ,2009). Sosyal statüleri ne olursa olsun anne yâda babalar bu döngünün içine girmektedirler. Doğal olarak aile bireylerinin ruh sağlığı bozulma yönünde etkilenmektedir

Tablo 3. Engelli Çocuğa Sahip Babaların Çocuğun Bakımı/Eğitimi İle İlgili Sorumluluklar Konusunda Annelerle İşbirliği Yapma Durumları

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
İşbirliği yapar	A5,A6,A8,A9	4
İşbirliği yapmaz	A1,A2,A3,A4,A7,A10,A11,A12	8

Tablo 3'te annelerin çocuğun bakımı/eğitimi ile ilgili sorumluluklar konusunda eşlerinin işbirliği yapma durumu ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Babalardan 4'ü eşiyile işbirliği yaparken,8 babanın eşiyile işbirliği yapmadığı belirlenmiştir. İşbirliği yapar diyen A5, A6, A8 ve A9 kodlu anneler genel olarak akşam eşleri işten eve geldiğinde, yemek hazır olana kadar eşlerinin çocukları ile oyun oynadığından bahsetmişlerdir. Babanın aileye yardım etmesi aile içi stres düzeyini azaltmaktadır (Lafçı ve ark., 2014) .

A6 “Eşim çocuk sorunlu dedikleri günden bu yana ne kadar yorgun gelirse gelsin, mutlaka çocukla oynar, güldürür, şakalaşır, hatta altını bile değiştirmiştir” ifadelerini kullanmıştır.

A8 “N. M'yi o kadar çok seviyor ki, bazen eğitime eşim götürür. Eğitimdekilerde şaşırıyormuş. Biz babaları görmeye alışık değiliz, diyorlarmış. Orda yapılan fizik tedavi hareketlerini evde çocuğa yapar. Arabasına koyar gezdiren. Benim işim olursa altını bile alır ”diyerek ifade etmiştir.

“İşbirliği yapmaz” diyen A1,A2,A3,A4,A7,A10,A11,A12 kodlu katılımcılardır. Bu babaların hepsinin asgari ücretli işçi oldukları, akşam eve geç geldikleri, daha çok fiziksel yorgunluk dolayısıyla uyuyup kaldıkları görülmektedir. Ayrıca ev ve çocuğa karşı ilginin de azaldığı anlaşılmaktadır. Örneğin;A1 “Eşim kasap olduğu için o kadar yorgun gelir ki, genelde elinde tv kumandası uyur kalır. Ne ev işi, ne de çocuk konusunda hiç yardım etmez. Kesinlikle görmedim” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 4. Engelli Çocuğa Sahip Babaların Ev İle İlgili Sorumluluklar Konusunda Annelerde İşbirliğı Yapma Durumları

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
İşbirliğı yapar	A8,A9	2
İşbirliğı yapmaz	A1,A2,A3,A4,A5,A6A7,A10,A11,A12	10

Tablo 4'te annelerin ev ile ilgili sorumluluklar konusunda eşlerinin işbirliğı yapma durumuna ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir.2 anne eşlerinin işbirliğı yaptığını,10 anne ise yapmadığını ifade etmiştir. Ev işleri konusunda eşinden destek aldığını ifade eden A8 ve A9 kodlu katılımcılar olup, örneğin A8 "Eşim evin zaten aşçısıdır. Bu çocuk doğduktan sonra nerdeyse hiç yemek yapmadım. Hep eşim pişirir. Bana da çok kolaylık olur. Çocuğa uygun çorba yapar mesela. Benim işim öyle kolay oluyor ki. Bazen işten erken gelirse hava da iyiye parka götürür, gezdirir, ben de biraz rahatlarım" ifadesinde bulunmuştur.

A9 "Eşim ev işlerinde yemek konusunda yardım eder, mesela hamsi getirir, pişirir, yeriz. Bazen de ortalığı toplamama yardım eder. Özellikle misafir falan gelecekse, mutlaka yardım eder. Sofrayı toplamama yardım eder, sofrayı kurmama yardım eder. Elinde kumanda oturmaz benimki. Sorar zaten hanım yapılacak bir şey var mı diye sorar mutlaka" diyerek ifade etmiştir.

Babaların geleneksel aile yapılarında daha çok evin geçimi ile ilgili konularda sorumluluk aldığı görülmektedir. Özellikle ev işlerinde erkeklerin, eşine yardım etme konusunda Türk aile yapısından kaynaklı özellikle mesafeli oldukları, hatta bunu erkeğin puan kaybı olarak gördükleri bilinmektedir. Oysaki anne tüm gün engelli çocuk ile baş başa kalmakta ve büyük oranda yükü omuzlarında hissetmektedir. Sosyal Yapı Kuramı bu durumu oldukça doyurucu bir şekilde açıklamaktadır (Kalkan ve ark. 2012).Kurama göre; Kadın ve erkeğin cinsiyete özgü davranışları ve yüklemeleri temel alır. Gelenek ve kültürel yapıya göre şekillendirir. Geleneksel olarak, kadın evde çocuk bakar, sevgi ve şefkat sembolüdür. Ev işleri ve çocuk bakımından tamamen kadın sorumludur. Erkek para kazanır, hüküm eder, evi erkek yönetir. Erkeğin baskın olduğu bir yapıdır. Hâlbuki babaların annelere anlamlı desteğinin, annelerin yükünü hafifletmede başarılı sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Babanın ev işlerine katılımı annenin stres düzeyi üzerinde etkili olmuştur. Annenin kendine daha fazla zaman ayırması ile ilgili doyum yaşadığı bulunmuştur(Özgüven, 2000).

Tablo 5. Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Çocuğun Doğumundan Sonra Eşleriyle Ortak Sosyal Yaşantıları

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
Değişim Oldu	A2,A3,A6,	3
Değişim Olmadı	A1,A4,A5,A7,A8,A9,A11,A12	9

Tablo 5'te annelerin sosyal yaşantıları ile ilgili çocuğun doğumu sonrasında oluşan değişimlere ilişkin verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Katılımcı annelerden 3'ü değişim oldu derken,9'u herhangi bir değişim olmadığını ifade etmiştir.

"Değişim oldu" diyen anneler incelendiğinde; sosyal hayatları ile ilgili kısıtlamaların çocuğun engelinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Şöyle ki, çocuğun bakımının zorluklarından, eğitime götürülmesinden, zamanı iyi kullanmada yaşadıkları sıkıntılardan, çocuk ile gidilebilecek gezmelerin sınırlı olmasından bahsettikleri görülmektedir. Çocukları engelli olduğu için sosyal hayatlarının etkilendiğini düşünmektedirler. Örneğin;A2 "Akraba gezmelerini çok severim, aramızda gün yapıyorduk, artık katılmıyorum. Çünkü çocuğun eğitimi, hastanesi derken çok yoruluyorum. Evde yığılıp kalıyorum. Ara sıra komşuya giderdim kahve içmeye yâda o gelirdi, o da kalmadı. İyice içimize kapandık. Eşim zaten ne gezmeyi sever, nede akraba ziyaretini. Boş zamanlarında bol bol uyur" diye ifade etmiştir.

A3 , "M. S. doğmadan önce eşimin iş arkadaşları ile hafta sonları toplanırdık. Birimizin evinde çığ köfte partileri düzenlerdik. Şimdi eşim de bende o insanlar ile görüşmek bile istemiyoruz. Çünkü oğlumuzun engelli olduğunu bilmelerini istemiyoruz. Hepsinin çocuğu sağlıklı, bizim evladımız onların arasında dışlanacak, alay edilecek, kaç yaşına geldi hala yürüyemiyor, konuşmıyor, ahahah çok üzülüyorum" diyerek ifade etmiştir.

A6 "Eşim ile birlikte hafta sonu piknik planları yapardık. A. doğduktan sonra aman hasta olur, üşütür, hastanede yatar yine diyerek piknik planlarımızı hep iptal ettik. Akrabalar biz olmadan pikniğe gidiyorlar artık" ifadesini kullanmıştır.

Sosyal yaşantıları ile ilgili bir değişim yaşamadığını belirten annelerin, aslında bir sosyal yaşamlarının olmadığı anlaşılmaktadır. (Fazlıoğlu ve ark.2016).Bu anneler engelli çocuğun doğumdan önce yâda sonra ayda yılda bir gezmeye gittiklerini, akrabalarını düzenli aralıklarla ziyaret ettiklerini, sinema yâda tiyatroya hayatlarında hiç gitmediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal yaşantıları ile ilgili örneğin; A8 "Pazar günleri ailecek yemekler yapar, sıkıntılarımız neyse konuşur, anlaşırız. Köylüyüz öyle sinema tiyatro bilmeyiz. Kızımız doğduktan sonra da aynı devam ettik, akrabalar ile sık sık buluşuruz. Kalabalık bir aileyiz" diye ifade etmiştir.A12, "Biz sosyal hayat nedir bilmeyiz, bayramlarda akraba ziyareti yaparız. Onun dışında kendi halimizde yaşar gideriz. Eşim zaten gezmeyi sevmez. Ömrümde sinemaya tiyatroya gitmedim. Eşimin de benim de sevdiğimiz dizilerimiz var, bol bol tv izleriz. Çocuk doğmadan öncede aynı, şimdi de aynı" ifadesini kullanmıştır.

Çocuğu engelli olduğu için sosyal hayatlarının etkilendiğini ifade eden annelerin aslında sosyal yaşamlarının kısıtlı, seçeneklerinin az olduğu görülmektedir. Bu annelerin sosyal hayat ile ilgili farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Eşleri İle Romantik İlişkiler Konusunda Çocuğun Doğumu Sonrasındaki Değişimler

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
Değişim Oldu	A3,A6,A8,	3
Değişim Olmadı	A1,A2,A4,A5,A7,A9,A10,A11,A12	9

Tablo 6'da annelerin eşleri ile romantik ilişkileri ile ilgili olarak çocuğun doğumu sonrasında oluşan değişimlere ilişkin soruya verdikleri yanıtlar incelenmiştir. 3 anne "değişim oldu" derken, 9 anne değişim olmadığından bahsetmiştir.

A7 kodlu katılımcı değişim olmadığını belirtmiş ve evliliğinin birinci yılından sonra, yani çocuğun doğumundan yaklaşık 8 yıl önce ihanete uğradığını anlatmıştır. Bu nedenle hiç romantizm yaşamadığını, romantizmin ne olduğunu da bilmediğinden bahsetmiştir. Örneğin;A7, "Ben zaten ilk baştan ihanete uğradım, aldattı kocam beni, kızım için katlanmak zorunda kaldım. Ne romantizm gördüm, ne ilgi, bir çiçek almamıştır bana eşim. Zar zor yürüyen bir evlilik oldu. Ne el ele yürüdük, ne de öyle gözümün içine baktı, boş adam. Bir sevgi bir şefkat görmedim. Engelli çocuğumun doğumundan sonra yâda önce duygularımda bir değişim olmadı. Eşimde değişmedi, ben de " ifadesinde bulunmuştur. Bu araştırmada annelerin romantizmi bilinen anlamda anlamadıkları göze çarpmaktadır. Bu annelerin romantizm ile ilgili kendilerine göre bir anlayışa sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Yani eşlerinin onlara iyi davranmasını kötü söz yâda hakaret etmemesini genelde romantizm olarak algılamaktadırlar. Bunun çok gerekli olup olmadığı konusunda kafalarının karışmış olduğu görülmektedir. Çoğunluğunun maddi sıkıntılara daha fazla odaklandığı ve böyle konuları göz ardı ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Eşleri İle Cinsel Yaşamları Konusunda Çocuğun Doğumu Sonraki Değişimler

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
Değişim Oldu	A3,A6,A7,A8,	4
Değişim Olmadı	A1,A2,A4,A5,A9,A10,A11	8

Tablo 7'de annelerin engelli çocuğun doğumu sonrasında eşleri ile cinsel yaşamlarında değişim olup olmadığına ilişkin yanıtları incelenmiştir.4 katılımcı "değişim oldu" derken, 8'i değişim olmadığını belirtmiştir.

Değişim olduğunu ifade eden A6, kayınvalidesi ve kayınpederi ile aynı evi paylaştığında çok farklı bir cinsel yaşamı varken, ayrı eve çıktıklarında büyük değişim yaşadığından bahsetmiştir. Örneğin;

A6, "Kayınvalidemlerle 5 yıl oturduk. Ne cinsel hayat bildik, ne de rahatlık gördük. Ne zaman ki ayrı eve çıktık, eşim erkek ben de kadın olduğumu hissettim. Rahatlık çok güzel bir şeymiş, kafam rahatladı. Şöyle bir oh çektim" ifadesini kullanmıştır. A7 kodlu katılımcı ise, engelli çocukları dünyaya geldikten sonra neredeyse hiç birlikte olmadıklarından bahsetmiştir. Evli çiftlerde cinsel yaşam önemlidir. Ancak sağlıklı bir cinsel yaşam için, sağlıklı bir aile yapısının olması gerekmektedir. Aldatma gibi yaşantılar eşler arasındaki güven duygusunu zedelemekte, ilişkisel anlamda eşlerin çözümü zor noktalara gelmelerine neden olmaktadır.

Tablo 8. Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Gelecek İle İlgili Planları

Alt Kategoriler	Katılımcı Kodu	Frekans
Ekonomik Planlar	A1,A4,A6,A7,A10,A11,	6
Sağlık Planları	A12,A9,A8	3
Eğitim Planları	A2,A3,A5	3

Tablo 8'de annelerin gelecek ile ilgili planlarına ilişkin yanıtları görülmektedir. Katılımcıların tamamının gelecekle ilgili planlarının çocukları ile bağlantılı olduğu dikkati çekmektedir.

6 katılımcının daha çok ekonomik konular, 3 katılımcının sağlıkla ilgili konular, 3 katılımcının eğitim ile ilgili konular öncelikli olmak üzere gelecek ile ilgili planlar yaptığı anlaşılmaktadır. Ekonomik planları birincil sıraya alan annelerin sayısının çok olmasının nedeni, ailelerin maddi olanaklarının kısıtlı olması ile açıklanabilir. İnsanlar doğal olarak, ihtiyaç hiyerarşisine göre düşünüldüğünde karnını doyurma, barınma gibi temel ihtiyaçlara daha fazla önem verebilmektedir (Özşenol ve ark. 2003). Buna bağlı olarak maddi olanakların en az düzeyde geçinmeye yetecek kadar olması beklenen bir durumdur. Elbette çocuğuna bakabilecek kadar yeterli maddi gelire sahip olmak istemesi beklenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma, engelli çocuk annelerinin evliliklerinde kısmen çocuğa bağlı etkilenmenin olduğunu göstermektedir. Daha çok ekonomik nedenlere bağlı, sosyal yaşamlarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Örneğin; anneler çocuk ile birlikte katılabilecekleri bir sosyal etkinlik bulamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuğu bir iki saat bırakabilecekleri güvenli bir kurum olmadığını ifade etmişlerdir. Ailelerde geleneklerin ve inançların etkisinin yoğun olduğu görülmektedir. Anne ya da baba engelli çocuğu evlilik sistemi içinde daha kolay kabul etmektedir. Bunun bir imtihan olduğunu düşünerek rahatlamaktadırlar. Evlilik ile ilgili sorunlara bakıldığında, rutin sorunlar dışında çok özel konular göze çarpmamaktadır. Sorunlar oluşsa bile, bunun engelli çocuk ile bir bağlantısının olmadığını, hayatın ve evliliğin böyle olduğunu düşünerek normalleştirdikleri görülmektedir. Ancak depresyona girme ile ilgili yüksek riskli grupta yer aldıkları gözlenmiştir.

Engelli çocuğu olan her ailenin bir destek alması yararlı olacaktır. Ailenin rehabilitasyonu çocuğun rehabilitasyonu kadar önem taşımaktadır. Konu ile ilgili devletin organlarında yeni yapılandırmalar olmasının, engelli çocuğun daha işlevsel bir aile ile yaşama hakkına destek olacaktır

KAYNAKLAR

1. AKANDERE, M., ACAR, M., BAŞTUĞ G. (2009).Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,22,20-30.
2. BECK S. J., (2014). Temel inançları tanımlama ve değiştirme, *Bilişsel Davranışçı Terapi Temelleri ve Ötesi*.(Ed. M. Şahin).Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd.Şti. Ankara. 228-255
3. FAZLIOĞLU, Y.,TEZEL, D., CANARSLAN, H. (2016). Engelli Çocuğu Olan Aileleri Anlamak. *Aile Yaşam Dinamiği* (Ed. G. Baran). s. 213-238. Pelikan Tıp ve Teknik Kitapçılık Tic. Ltd. Şti. Ankara.
4. KALKAN M., HARMANCI Z., YALÇIN İ.,(2012). Eş seçim kuramları. *Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma*(Ed. M. Kalkan, Z Harmancı) .s. 25-28. Anı Yayıncılık. Ankara.
5. KÜÇÜKER, S., (2001).Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11
6. LAFÇI, D., ÖZTUNÇ, G. Ve ALPARSLAN, Z. N. (2014),Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(5), 10-18.
7. NAZLI S., (2014) ,Aile Danışmanlığı,Anı Yayıncılık, Ankara.
8. ÖZGÜVEN, İ.E.,(2000).Evlilik ve Aile Terapisi.Ankara.PDREM Yayınları.
9. YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2011) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

24 Ekim 2018

Oturum XXII

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Şehnaz Ceylan

Saat

15:15-16:45

Yer

504 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

BABALARIN ÇOCUKLARIYLA OLAN İLETİŞİMLERİ VE BABALIK ROLÜ ALGILARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Binay Bilge ANNAK¹, Ender DURUALP²

1 Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,

2 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Araştırmada, babaların çocuklarıyla olan iletişimlerinin ve babalık rolü algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Tanımlayıcı olarak yapılan araştırmaya kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen ve gönüllü olarak katılan 161 baba dâhil edilmiştir. Veriler “Genel Bilgi Formu”, Kuzucu (1999) tarafından geliştirilen “Babalık Rolü Algı Ölçeği” ve Kahraman (2016) tarafından geliştirilen “Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, t testi, One Way ANOVA, Scheffe testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan babaların %49,7’sinin 35-45 yaşları arasında, %75,2’sinin evli, %57,8’inin üniversite mezunu, %39,8’inin tek çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler; üniversite mezunu babaların, geliri yüksek düzeydekilerin, eşleri çalışan ve üniversite mezunu olanların, çocuklarıyla yeterli ve nitelikli zaman geçirdiğini düşünen babaların babalık rolü algı puanlarının yüksek olduğu ($p<0,05$), üniversite mezunu olan ve çocuklarıyla yeterli ve nitelikli zaman geçirdiğini düşünen babaların çocuklarıyla iletişim puanlarının ($p<0,05$) yüksek olduğu bulunmuştur. Babalık rolü ile ebeveynin çocuğuyla iletişimi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk-Baba, Babalık Rolü Algısı, Çocuk-Baba İletişimi

ABSTRACT

Investigation of Variables Affecting Father-Child Communication And Perception of Father's Role

The aim of this research is to examine fathers' communication with their child and their perception of father's role in terms of some variables, and also to find out the relationship between them. 161 volunteer father who were determined by convenience sampling method were participated into the study conducted as a descriptive. Data were collected through “General Information Form”, “Measure of Perception for Father's Role” developed by Kuzucu (1999), and “Parent-Child Communication Scale”

developed by Kahraman (2016). Kolmogorov-Smirnov test, One Way ANOVA, Scheffe test and Pearson correlation coefficient were used in data analysis.

49.7% of fathers between 35-45 years of age, 75,2% of them are married, 57,8% of them are university graduates, %39,8 of them have single child. It was found that fathers who were university graduate, had high level of income, whose wife were employee and university graduate and thought that they spent adequate and qualified time with their child, got higher scores in perceptions of father's role ($p<0,05$). Also, fathers who were university graduate and thought that they spent adequate and qualified time with their children got higher scores in communication with their children ($p<0,05$). It was found that there was a positive, moderate and significant relationship between perception of father's role and communication with their children.

Keywords: Child-Father, Perception of Father's role, Child-Father Communication

GİRİŞ

Aile dinamik bir sistemdir; herkesin birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği iç içe geçmiş ve bu etkileşimin durmaksızın devam ettiği canlı, hareketli bir yapıdır. Aileye bir çocuk katıldığında aile üyeleri arasındaki ilişki karmaşıklaşmaya başlar. Çocuklar söz konusu olduğunda daha çok anne-çocuk arasındaki ilişki ve etkileşim üzerinde durulur, bu ilişkinin her iki taraf için ne kadar önemli olduğu vurgulanır. Babalar bu etkileşim içinde sanki unutulmuşlar hatta yok sayılmışlardır. Çok uzun bir süre babaların çocukları üzerindeki etkileri önemsenmemiştir. (Güngörmüş Özkardeş, 2018)..

Günümüzde babanın çocuğun gelişiminde çok önemli bir rolünün olduğu benimsenmeye başlanmış bunun sonucu olarak, baba ile olan ilişkilere, tutumlara, rollere ve algılara yönelik araştırmalar da artmıştır (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için, anne kadar babalarıyla etkileşim içerisinde olmaya da ihtiyaçları vardır. (Taşkın, 2011).Bu noktadan hareketle babanın çocuğuyla iletişimi ve babalık rolü algısına ilişkin bir araştırma yapmanın önemli olduğu açıktır. Bu araştırma ile en temelde babaların bakış açısıyla babalık rolü algısını ve baba-çocuk iletişimini anlamamızı iletişiminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde toplumsal cinsiyet rolündeki değişimlerle birlikte babalık rolü algısı, babanın çocuğu ile iletişimi değişmekte ve olumlu anlamda gelişmektedir. Türkiye Aile Yapısı (2013) araştırmasında küçük çocukların bakımı ve ev işlerinin kadınlar tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çocuk bakımıyla aile geçindirme rollerinin hem kadın hem de erkek için geçerli olduğuna dair bir yaklaşımın her türlü hizmet ve politikada benimsenmesi gerekmektedir. Kadın ve erkeğin evde, ailede, ev işlerinde, çocuğa dair sorumluluklarda ve karar mekanizmalarında eşit rol alacağı bir aile modelinin geliştirilmesi ancak tüm Türkiye'de gerçekçi ve farklı grupların ihtiyaçlarını göz önüne alan sosyal politikaların geliştirilmesiyle mümkündür (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013).

Babanın Rolü

Çocuklar söz konusu olduğunda daha çok anne-çocuk arasındaki ilişki ve etkileşim üzerinde durulmakta ve bu ilişkinin hem anne hem de çocuk için ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu etkileşim içinde baba unutulmakta hatta yok sayılmaktadır. (Güngörmüş Özkardeş, 2018).

Baba, çocuğun anne yanında olduğu dönemden başlayarak tüm yaşamı boyunca önemini değiştirerek koruyan kişidir. Babalar, çocuğun tüm gelişiminde önemli bir unsurdur (Şahin ve Demiriz, 2014). Baba olmak, erkek olmanın anlaşılması en zor hallerinden birisidir. Bir erkek için baba olmak, kadınların “doğurarak anne olmak” bağlantısı kadar somut bir durum değildir. Anne olmaktan farklı bir şekilde baba olmak, çocuk ile babası olan erkek arasında doğrudan biyoloji yoluyla açık ve belirgin bir ilişki olarak kurulamamakta, bir kadının/annenin onayına ve kabulüne muhtaç niteliğine bağlı olarak babalık belirsizlik riski taşımaktadır (Sancar, 2009).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından gerçekleştirilen 2017 yılında “Türkiye’de İlgili Babalık ve Belirleyicileri” araştırmasında İlgili babalık; babanın çocuğun bakım ve gelişiminde sorumluluk üstlendiği, çocuğun gelişimi için ortam ve fırsat sağladığı, çocukla karşılıklı ve yakın ilişki kurduğu, çocukla vakit geçirdiği, çocuğu dinlediği, çocukla ilişkisinde ve çocuğun desteklenmesinde etkin yöntemler kullandığı babalık modeli olarak ele alınmıştır.

Babalık rolünü sadece çocuğunun ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak ve onu disipline etmek olarak algılamayan, aynı zamanda çocuğuyla yakından ilgilenmek, onun bakımına katılmak olarak algılayan, baba çocuğunun hayatına daha çok katılmakta, çocuklarıyla daha çok ilgilendiklerini ve onlara daha yararlı olmaktadır (Kuzucu, 1999).

Bebekler çok erken bir dönemden başlayarak anne kadar babaya da bağlanmakta, ondan ayrıldığında hoşnutsuzluğunu tepkilerle göstermektedir. Baba bebek arasında kurulan bağ, bebeğin daha sonraki sosyal ilişkilerini de olumlu etkilemektedir. Babaları ile güvenli bir ilişki kurmuş olan bebekler, yabancılarla daha kolay ilişkiye girebilmekte ve daha sosyal olmaktadır (Güngörmüş Özkardeş, 2018). Bağlanma kuramına göre babaların çocuğun bakımına katılımı, ulaşılabilirliği ve çocuklarla bağlanma ilişkileri çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Güleç, 2010). Babaların ve bebeklerin aralarında bir bağlanma yaşadıklarını ve babaların da bebeklerin gelişiminde önemli rol oynadıklarını gösteren araştırma bulguları her geçen gün artmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004).

Çocuğun büyümesinde ve gelişmesinde babanın çok önemli bir rolü vardır. Etkin bir baba rolü, çocuğun her türlü gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Bebekliğin ilk günlerinden itibaren babayla kurulan etkileşim çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişimini olumlu olarak etkilemektedir. Çocukların babalarıyla kurdukları iletişimin ileriki yaşlarında tüm gelişimsel alanlarda etkisinin olduğu da araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2017). Baba-çocuk ilişkisi incelendiğinde babanın çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve cinsel gelişimi başta olmak üzere birçok konuda etkili olduğu görülmektedir (Kuzucu, 2011, Kuruçırak, 2010, Dönmezer, 1999, Telli, 2014, Yılmazçetin, 2003, Altunbulak & Aydoğan, 2015; Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2011).

YÖNTEM

Araştırmada amaç, babaların çocuklarıyla olan iletişimlerinin ve babalık rolü algılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve aralarındaki ilişkiyi incelenmektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde yaşayan ve çocuk sahibi olan babalar oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem seçimine gidilmiştir. Araştırmaya kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen babalar dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılmaya gönüllü olan 161 babaya ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu; babaların medeni durumu, eğitim düzeyi, çalışma durumu, ekonomik durumu, algıladığı sosyoekonomik düzey, evlenmeden önce yaşadığı en uzun aile tipi, çocuğunun kimlerle yaşadığı, çocuğun bakımı ile kimin ilgilendiği, çocuklarının yaşı ve cinsiyeti, çocuğuyla geçirdiği zaman, çocuğuna karşı kendisinin ve annesinin sergilediği tutuma ilişkin sorular yer almaktadır ayrıca evli olan babaların eşlerine ilişkin sorular da yer almaktadır.

Babalık Rolü Algı Ölçeği; Kuzucu (1999) tarafından geliştirilmiş toplam 25 maddeden oluşan 5 dereceli Likert türü bir ölçektir. Ölçekte babalık rolü algısı 14'ü olumlu, 11'i olumsuz olmak üzere 25 ifade ile ölçülmektedir.

Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği; Kahraman (2016) tarafından geliştirilen, ebeveyn çocuk iletişimini ölçen, 0-18 yaş arası çocuğa sahip yetişkinlere uygulanan 5 dereceli Likert türü bir ölçektir. 27 maddeden oluşan söz konusu ölçeğin Engelsiz dinleme, Paylaşımaya açık olma, Saygı- kabul, Duyarlılık ve Problem Çözme olmak üzere 5 alt boyutu vardır. (Kahraman, 2016).

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler Kolmogorov-Smirnov testi ile grup verilerinin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiş, normallik varsayımını sağladığı için ikili grup karşılaştırmaları için ilişkisiz örneklemler T -Testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için One Way ANOVA, Post Hoc test kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde babalık rolü algısı ve ebeveynin çocuğu ile iletişi puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1 Babalık Rolü Algısı puanlarının babaların öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Öğrenim									
Öğrenim Durumu	n	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul/ortaokul	29	88,79	12,92	Gruplararası	2925,48	2	1462,74	8,578	.000
Lise	39	94,94	14,12						
Üniversite/Y.Lisans	93	99,96	12,63	Grup içi (hata)	26943,55	158	170,52		
Toplam	161	96,73	13,66	Toplam	29869,04	160			

Yapılan varyans analizi sonucuna göre babalık rolü algısının babaların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(2,158)=8,57$ $p<.001$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 2. Babalık Rolü Algısı puanlarının babaların öğrenim durumunun Post Hoc test sonuç tablosu

Scheffe	Varyansın kaynağı	Ortalama farkı	Std. Hata	p
İlkokul/Ortaokul	Lise	-6,15561	3,20	.16
	Üniversite/Y.Lisans	-11,17464*	2,77	.00
Lise	İlkokul/Ortaokul	6,15561	3,20	.16
	Üniversite/Y.Lisans	-5,01902	2,49	.13
Üniversite/Y.Lisans	İlkokul/Ortaokul	11,17464*	2,77	.00
	Lise	5,01902	2,49	.13

$p<0.05$

Babalık rolü algısının puanları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi yapılmış ve yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ilkokul/ortaokul mezunu olan babaların babalık rolü algısı puanlarının ($X= 88,79$)

üniversite/yüksek lisans mezunu olan babaların puanlarından ($X=99,96$) anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 Babaların babalık rolü algılarının medeni duruma göre t-testi sonuçları

Medeni Durum	n	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Çocuğunun öz annesiyle evli	115	96,51	12,18	153	-.14	.88
Bekar	40	96,87	17,14			

Araştırmada çocuğunun öz annesinden farklı biriyle evli olanların sayısı sağlıklı bir karşılaştırma yapmaya uygun sayıda olmadığı için, medeni durum sadece çocuğunun öz annesiyle evli olanlar ve bekar olanlar arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda babalık rolü algısı çocuğunun öz annesiyle evli olan babaların babalık rolü algısının bekar olan babalara göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($t(153)=145$ $p=.885$).

Tablo 4 Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi puanlarının babaların öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler		F	p
					Toplamı	df		
İlkokul/ ortaokul	29	97,37	18,44	Gruplararası	3457,35	2	1728,67	7,09 .001
Lise	39	109,17	18,58	Grup içi (hata)	38477,68	158	243,53	
Üniversite/ Y.Lisans	93	109,53	13,11	Toplam	41935,04	160		
Toplam	161	107,26	16,18					

Ebeveynin çocuğuyla iletişim düzeylerinin babaların öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ebeveynin çocuğuyla iletişimi puanlarının babaların öğrenim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur ($F(2,158)=7,098$ $p<.005$).

Tablo 5 Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi puanlarının babaların öğrenim durumuna göre Post Hoc test sonuçları

Scheffe	Varyansın kaynağı	Ortalama farkı	Std.Hata	p
İlkokul/Ortaokul	Lise	-11,80*	3,82	.010
	Üniversite/Y.Lisans	-12,15*	3,31	.002
Lise	İlkokul/Ortaokul	11,80*	3,82	.010
	Üniversite/Y.Lisans	-.35	2,97	.993
Üniversite/Y.Lisans	İlkokul/Ortaokul	12,15*	3,31	.002
	Lise	.35	2,97	.993

p<0.05

Ebeveynin çocuğuyla iletişimi puanları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi yapılmış ve yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ilkokul/ortaokul mezunu olan babaların babalık rolü algısı puanlarının ($X=97,37$) lise mezunu olan babaların puanlarından ($X=109,17$) üniversite/yüksek lisans mezunu olan babaların puanlarından ($X=109,53$) anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulunmuştur.

Ayrıca yapılan varyans analizi sonucunda babaların babalık rolü algısının gelir düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur ($F(3,157)=3,217$ p<0.05). Babalık rolü algısının puanları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, geliri 6001-8000 ₺ olan babaların babalık rolü algısı puanlarının ($X=103,23$) geliri 2001-4000 ₺ arası olan babaların puanlarından ($X=93,87$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Varyans analizi sonucuna göre babalık rolü algısı babaların çocuğuyla geçirdiği nitelikli ve yeterli zaman geçirme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2,158)=3.80$, p=0.05). Scheffe testi sonuçlarına göre, çocuğu ile nitelikli ve yeterince zaman geçirdiğini düşünen babaların babalık rolü algısı puanlarının ($X=100,95$) çocukları ile nitelikli ve yeterince zaman geçirmedini düşünen babaların puanlarından ($X=92,96$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Babaların babalık rolü algısının eşinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda babaların babalık rolü algısının puanlarının eşin eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur ($F(2,118)=3.914$ p<.05). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, eşi ilkokul/ortaokul mezunu olan babaların babalık rolü algısı puanlarının ($X=93,42$) eşi üniversite/yüksek lisans mezunu babaların puanlarından ($X=100,13$) anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulunmuştur.

Babaların babalık rolü algısının eşin çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna eşli çalışan babaların babalık rolü algısı puanlarının ($X=100,08$) eşli çalışmayan babaların babalık rolü algısı puanlarından ($X=93,57$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular babalık rolü algısının babanın öğrenim düzeyi, geliri, çocuğu ile nitelikli ve yeterli zaman geçirme, eşin çalışması ve öğrenim düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuçlar da iki nokta önem kazanmaktadır. İlki öğrenim düzeyi, öğrenim düzeyinin babalık rolü konusunda önemli bir değişken olduğu, hatta sadece babanın değil annenin öğrenim düzeyinin de babanın babalık rolü algısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. İkinci nokta ise babanın babalık rolü algısının sadece baba üzerinden ele alınamayacağı aynı zamanda annenin özellikleri kapsamında da ele alınması gerektiği yönündedir.

Araştırma sonucunda üniversite/yüksek lisans mezunu olan babaların babalık rolü algısı puanlarının ve çocuğuyla iletişim puanlarının ilköğretim/ortaokul mezunu olan babaların babalık rolü algısı ve çocuğuyla iletişim puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, üniversite mezunu olan babaların babalık rolü algısı (Telli, 2014; Kuruçırak, 2010), lise ve üniversite mezunu babaların babalık rolü algısı puanlarının yüksek bulunduğu araştırma ile (Poyraz, 2007) ve yükseköğretim mezunu babaların babalık yeterliliği ve çocuklarına gösterdikleri ilgi puanlarının yüksek bulunduğu araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Seçer ve ark., 2007)

Araştırma sonucunda babaların babalık rolü algısının puanlarının eşin eğitim düzeyine ve eşin çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Türkoğlu ve Gültekin Akduman (2015) tarafından yapılan araştırmada da annelerin öğrenim düzeyi arttıkça babaların babalık rolü algısı puanlarının arttığının ve eşli kamu çalışanı olan babaların babalık rolü algısı puanlarının serbest meslek-özel sektör ve ev hanımı olan babalardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle annenin çalışmasının ve eğitim düzeyinin ailede anne-baba rollerini de dönüştürdüğünü annenin çalışmasının babanın babalık rolü algısını olumlu olarak desteklediğini belirtebiliriz.

Araştırma sonucunda babaların evli olmaları ve bekâr olmalarının babalık rolü algılarını ve çocuğuyla iletişimini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sonuç boşanmış ve çocuğundan ayrı yaşayan babaların da günümüzde babalık rolü algılarının ve çocuklarıyla iletişimlerinin güçlü olduğu şeklinde yorumlanır. Araştırmaya katılan bekâr babaların çocuklarıyla düzenli görüşen (ayda en az bir) babalardan seçilmişlerdir.

Araştırma sonucunda babalar çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutum sorusuna %49,7 oranında hoşgörülü/izin verici tutum, %41'i ise demokratik/dengeli tutum sergilediğini %8,1 oranında ise baskıcı otoriter, %1,2 oranında ise ilgisiz/kayıtsız bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu veriler geçmişte geleneksel olarak çocuğun bakımından annenin sorumlu olması, babanın sadece disiplin ve otorite ve baskı unsuru olarak görüldüğü sürecin artık değiştiği ve dönüştüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ayrıca çocuğu ile nitelikli ve yeterince zaman geçirdiğini düşünen babaların babalık rolü algısı puanlarının çocukları ile nitelikli ve yeterince zaman geçirmedini düşünen babaların puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışan anneler ve babalarla yapılan çalışmalar, birlikte olunan süreden çok bu zaman içinde çocukla yapılan etkinliklerin, çocukla kaliteli zaman geçirmenin daha önemli olduğunu göstermiştir (Güngörmüş Özkardeş, 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda üniversite mezunu olan babaların, geliri yüksek olan babaların, eşleri çalışan ve üniversite mezunu olan babaların, çocuklarıyla yeterli ve nitelikli zaman geçirdiğini düşünen babaların babalık rolü algı puanlarının yüksek olduğu ayrıca üniversite mezunu olan ve çocuklarıyla yeterli ve nitelikli zaman geçirdiğini düşünen babaların çocuklarıyla iletişim puanlarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca babaların medeni durumuna göre babalık rolü algısı ve çocuklarıyla iletişimlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda babaların ebeveyn eğitimlerine katılımlarının desteklenmesi gerekmektedir.

•Baba Destek Programının (BADEP) sadece okullarda değil babalara daha kolay ulaşılacak mekânlarda da yaygınlaştırılması,

- Hastanelerde ve aile sağlığı merkezlerinde babaların hamilelik sürecinde annenin psikolojisi, bebek bakımı ve sağlığı, çocuk gelişimi ve çocuklarıyla birlikte nasıl nitelikli vakit geçireceklerine konularında eğitimlerle desteklenmesi
- Okullarda ve okul öncesi kurumlarda çalışan çocuk gelişimcilerin, psikologların ve psikolojik danışmanların, babaları eğitim ve danışmanlık hizmetleri açısından desteklemesi,
- Babalara yönelik eğitimler konusunda sivil toplum kuruluşlarından, belediyelerden, sağlık kuruluşlarından, sendikalardan, üniversitelerden de destek alınması, ve eğitimlerin drama ve interaktif şekilde yapılması,
- Boşanma sürecinde her iki ebeveynin de bundan sonraki süreçte çocuğu ile nasıl sağlıklı iletişim kuracağına ilişkin eğitim ya da danışmanlık hizmeti sunulmalıdır.

Konuya ilişkin;

- Babaların babalık rolü algısını günlük hayata nasıl aktardıklarının belirlenmesi amacıyla gözlem yoluyla ve babalık rolü algısının nasıl değiştiğine ilişkin boylamsal araştırmalar yapılması
- Babalık rolünün nasıl algılandığına ilişkin annelerin ve çocukların da katılımıyla bir araştırma gerçekleştirilmesi,
- Babalık rolü algısının ve çocuğu ile kurduğu iletişimin babanın kendi babasıyla olan ilişkisinden etkilenmesinden hareketle dede-baba-torun katılımıyla bir araştırma yapılması,

- Babalar için babalığın ve çocuğun anlamı bölgelere göre değişebilmesinden hareketle farklı coğrafi bölgelerde de araştırma gerçekleştirilmesi babalık rolü algı sürecinin ve baba çocuk iletişimin desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Açev Okul Öncesi. (2015). 2 15, 2018 tarihinde açevokulöncesi.org: <http://www.acevokulöncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/teorik-yaklasimlar> adresinden alındı
2. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2011). Tek Ebeveynli Aileler. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
3. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı .
4. Altunbulak, C., & Aydoğan, İ. (2015). İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin, Okul başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), 75-102.
5. Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2017). Türkiye'de İlgili Babalık ve Belirleyicileri. İstanbul: AÇEV.
6. Gander , M., & Gardiner, H. (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi.
7. Gander, M., & Gardiner, H. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (B. Onur, Dü., A. Dönmez, & N. Çelen, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
8. Güngörmüş Özkardeş, O. (2018). Baba Olmak. İstanbul: Remzi Kitabevi.
9. Güngörmüş Özkardeş, O., & Arkonaç, S. (1998). İki Farklı Düzeyde Baba Olma Algısı. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi(10), 253-263.
10. Kahraman, S. (2016). Ebeveynin Üstün Yetenekli Çocuğuyla İletişimini Geliştirmeye Yönelik Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
11. Kuruçırak, Ş. (2010). 4-12 Aylık Bebeği Olan Babaların, Babalık Rolü Algısı İle Bebek Bakımına Katılımı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
12. Kuzucu, Y. (1999). Babalarıyla Çatışma Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Ergenlerin ve Babalarının Babalık Rolüne İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
13. Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(35), 79-91.
14. Poyraz, M. (2007). Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

15. Sancar, S. (2009). Erkeklik: İmkansız İktidar Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler. İstanbul: Metis Yayınları.
16. Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları İle Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18(1), 273-294.
17. Telli, A. A. (2014). 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
18. Tezel Şahin, F., & Cevher Kalburan, N. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 1-12.
19. Türkoğlu, D., & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algıları ile Eş Destek Düzeyleri. 8(38).
20. Yılmazçetin, C. (2003). The Relation Between Father Involvement. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

24 Ekim 2018

Oturum XXIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Füsun Yıldızbaş

Saat

09:00-10:30

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

TÜRKİYE'DEKİ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARININ OKUL ÖNCESİ MATEMATİK KAVRAM VE BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hilal GENÇ, H. Elif DAĞLIOĞLU, Rukiye YILDIZ ALTAN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Çalışmanın amacı Türkiye' de oynanan geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönem matematik kavram ve becerileri açısından incelenmesidir. Bu araştırma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. "Geçmişten Günümüze Türkiye' de Geleneksel Çocuk Oyunları" adlı kitap temel alınmıştır. Bu kitapta 263 geleneksel çocuk oyunu yer almaktadır. Söz konusu oyunlar öncelikle okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu ve matematik eğitimi açısından incelenmiş ardından da hangi kavram ve becerileri içerdiği tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 30 geleneksel oyun araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından oluşturulan inceleme formu görüş birliği ile doldurulmuştur. Formda oyunların hangi gelişim alan/alanlarını desteklediği, matematik kavram/becerilerini içerdiği, oynandığı ortam, kullanılan materyaller, kişi sayısı, ödül-ceza içerip içermediği ve herhangi bir cinsiyete yönelik olup olmadığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İncelemeler sonucu toplanan verilerin frekansları hesaplanmıştır. İncelenen oyunlarda en çok sayı kavramının (f=22) yer aldığı belirlenmiş bununla birlikte sırasıyla uzamsal algı kavramlarına; karşılaştırma, geometri, eşleştirme ve ölçme becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen oyunlarda bütün gelişim alanlarını içeren oyunlar olmakla birlikte en çok bilişsel (f=30) ve psikomotor gelişim (f=30) alanının yer aldığı belirlenmiş ayrıca oyunların çoğunlukla dış mekânda (f=19) oynandığı tespit edilmiştir. En çok dış mekan oyunlarının yer aldığı ve doğal materyallerin kullanıldığı, oyunlarda ödül ve cezanın kullanıldığı ve cinsiyete göre farklı oyunların yer aldığı tespit edilmiştir. Geleneksel oyunların yeniden değer kazanması için araştırmacılar ve eğitimciler tarafından çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Matematik Kavram ve Beceriler, Geleneksel Çocuk Oyunları

GİRİŞ

Bebekler doğumdan itibaren matematiksel durumlarla karşılaşır (Geist, 2004) ve bir yaşından itibaren matematik deneyimlerini içeren etkinliklerle meşgul olurlar. Çocukların dünyası matematiksel durumlarla doludur. Çocuklar serbest oyunlarında sıralama, sınıflandırma, sayma, toplama ve çıkarma işlemleri yaparlar. Matematik her yerdedir ve çocukların günlük yaşantılarıyla bütünleşmiştir (Ginsburg, 2006).

Erken çocuklukta matematik eğitime ilişkin boylamsal çalışmalar, erken yaşlardaki matematik becerilerinin ileri yaşlardaki matematik başarısının doğru yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Desoete, Ceulemans, De Weerdts ve Pieters, 2010; Missall, Mercer, Martínez ve Casebeer, 2012). Bu nedenle erken çocukluk döneminde matematik eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Bunun yanı sıra, erken çocukluk eğitimi programlarına devam eden çocukların sayısının hızla artması, matematiğin önemine yönelik farkındalığın artması, küçük çocukların somut matematiksel düşüncelerle meşgul olabileceği görüşünün ortaya çıkması ve bütün çocuklar için ayırım gözetmeksizin erken matematik eğitimi ortamlarının oluşturulması gerektiği düşüncesi erken çocuklukta matematik eğitimi önemli kılmaktadır (Sarama ve Clements, 2009).

Erken çocukluk döneminde oyun çocuğun hayal dünyasıyla gerçek dünyası arasında köprü görevi üstlenmekle birlikte çocuğu yetişkin hayatına hazırlayan ciddi bir uğraştır. Çocuğun gelişim dönemine uygun beceriler kazanmasında oldukça büyük öneme sahiptir (Öztürk, 2010). Aynı zamanda çocuğun kendisini ifade etmesini sağlayan bir araç olduğunu ve çocuğu tanımak için etkili bir yöntem olduğunu unutmamak gerekmektedir. Çocuk tüm duygu ve düşüncelerini oyun oynarken açığa vurabilmekte, farkında olmadan iç dünyasını yetişkinlere gösterebilmektedir (Firat, 2013).

Özellikle okul öncesi dönemde matematik eğitime yönelik çalışmalarda matematik ve oyun bir arada ele alınarak tartışılmıştır. Bu tartışmalar matematik ve oyun arasındaki bağı üç farklı şekilde açıklamaktadır. Birincisi; oyunun küçük çocukların öğrenmesi için bir araç olarak kabul edilmesi, ikincisi oyunun matematikçiler için problem çözmede yaratıcılığın gerekli bir bileşeni olması ve son olarak oyunun matematiksel bir etkinlik olarak ele alınmasıdır (Ginsburg, 2006; Sarama ve Clements 2009; Lange, Meaney, Riesbeck ve Wernberg, 2014).

Hızla gelişen teknoloji ile birlikte oyun da hızla değiştirmektedir; geleneksel oyunlar yerini teknolojik araç gereçle oynanan oyunlara vermektedir (Aliyeva Esen, 2008; Özbakır, 2009). Geleneksel oyunlar, kuralları birkaç kuşak önceden belirlenmiş olan ortak toplumsal değerlerin oluşması ve toplumsal bütünlüğe katkı sağlayan oyunlardır (Öğüt, 2010). Farklı kuşakların oynadığı çocuk oyunlarını inceleyen çalışmalar oyunun zamanla değiştiğini göstermektedir (Ahioglu Lindberg, 2012; Özyürek, Tezel Şahin ve Gündüz, 2018). Okul öncesi dönemde çocuklar yaşları ilerledikçe yaşadıkları modern çağın daha aktif bir üyesi olmaktadır. İlk çocukluk yıllarından itibaren teknolojik araç gereçlerle tanışan çocukların oyun, eğlenme, iletişim, sosyalleşme gibi pek çok alışkanlıkları da değişmektedir (Sapsağlam, 2018). Bu bağlamda geleneksel oyunların çağdaş eğitim yöntemleriyle eğitime yeniden dönüşümü sağlandığı takdirde evrensel kültüre büyük katkılar sağlayacağı aşikârdır (Ruthven, Laborde, Leach ve Tiberghien, 2009). Ayrıca okul öncesi dönemden ortaöğretime kadar matematik eğitime uyarlanarak çocuklara

yeniden sunulması çalışmalarının büyük katkıları sağlayacağına dikkat çekilmektedir (Hacısalihöğlü Karadeniz, 2017).

İlgili literatür tarandığında Türkiye'de unutulmaya başlayan geleneksel çocuk oyunlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yer almaktadır (Başal, 2007, 2017; Oğuz ve Ersoy, 2007). Buna ek olarak geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve çocuğun gelişimindeki işlevini inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanılmıştır (Akay, 2017; Aliyeva Esen, 2008; Arslan ve Dilci, 2017; Fırat, 2013; Gelişli ve Yazıcı, 2015; Hacısalihöğlü-Karadeniz, 2017; Özden Gürbüz, 2016). Ancak bu araştırmalar belirli bölgelerle veya illerle sınırlı kalmıştır. Bu çalışmalar arasında Hacısalihöğlü-Karadeniz (2017) tarafından yapılan ortaokul çocuklarına matematik öğretiminde geleneksel oyunların kullanılmasına ilişkin çalışma da yer almaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de oynanan geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönem matematik kavram ve becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri kaynağı olarak, yazarı Handan Asude Başal, basım yılı 2018 olan "Geçmişten Günümüze Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları" isimli kitap temel alınmıştır. Bu kitap, geleneksel çocuk oyunlarını bir araya toplayan bir kaynak olması yönüyle seçilmiştir. Bu kitapta 263 geleneksel çocuk oyunu yer almaktadır. Söz konusu kitapta oyunlar yedi farklı bölgeye ayrılarak ele alınmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilecek oyunlar belirlenirken, öncelikle kitapta yer alan oyunların okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğuna bakılmış ve sonrasında okul öncesi dönem çocuğuna uygun olan geleneksel oyunlar, matematiksel kavram ve beceriler açısından incelenmiştir. Ayrıca bölgelerde birbirine çok benzeyen oyunların belirtilmesi nedeniyle inceleme sırasında ilk karşılaşılan oyunlar çalışma grubuna dahil edilirken benzer diğer oyunlar grubun dışında tutulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda, kitap içerisinde yer alan 30 geleneksel oyunun hem okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu hem de matematik kavram ve becerilerini içerdiği tespit edilmiş ve araştırmacının çalışma grubunu bu 30 adet oyun oluşturmuştur.

Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, ilk olarak araştırmacılar tarafından oyunları incelemek amacıyla bir inceleme formu oluşturulmuştur. Form oluşturulduktan sonra öncelikle araştırmacılar rastgele seçilen beş oyunu birlikte incelemiş ve verilerin analizinde nasıl bir yol izleneceğine dair fikir birliğine varmışlardır. Bu fikir birliği doğrultusunda oyunların içerdiği matematik kavram ve becerileri ile gelişim alanları, geleneksel oyunların kitaptaki yazılışları esas alınarak incelenmiştir. Sonrasında bu form, 30 oyun için her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurulmuş ve ardından kodlayıcılar arası tutarlılık %80 hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Formda oyunların hangi gelişim alan/alanlarını desteklediği, matematik kavram/becerilerini içerdiği, oynandığı ortam, kullanılan materyaller, kişi sayısı, ödül/ceza içerip içermediği, herhangi bir cinsiyete yönelik olup olmadığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İncelemeler sonucu toplanan verilerin

frekansları hesaplanmış ve oluşturulan kategoriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda oluşturulan kategorilerin karşısına, içinde yer aldığı her bir oyun (O1, O2 vb.) kodu ve kategorilerin tekrarlanma sıklığı belirtilmiştir. Ayrıca oyunlar içerisindeki ifadeleri vurgulu bir şekilde yansıtmak amacıyla geleneksel oyunların içinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir ve oluşturulan kategoriler birden fazla geleneksel oyunun içeriğinde yer aldığından oyun kodları ve kategorilerin tekrarlanma sıklıkları farklılık göstermiştir. Tablolar oluşturulduktan sonra bulgular ile ilgili yorumlamalar yapılmış ve sonuçlar yazılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Geleneksel oyunlarda yer alan matematik kavram ve becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel Oyunların İçerdiği Gelişim Alanları

Gelişim alanları	Geleneksel oyun kodu	f
Motor gelişim alanı	O(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30)	30
Bilişsel gelişim alanı	O(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30)	30
Sosyal gelişim alanı	O(4,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,23,24,25,26,29,30)	20
Dil gelişim alanı	O(1,3,5,6,8,10,11,12,16,17,19,20,24,26,28,29)	16

Tablo 1’de görüldüğü gibi geleneksel oyunların birden fazla gelişim alanını desteklediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen geleneksel oyunların en çok motor gelişim (f=30) ve bilişsel gelişim alanını (f=30) desteklemesinin yanı sıra oyunların sosyal gelişim (f=20) ve dil gelişim alanını (f=16) da desteklediği belirlenmiştir. Geleneksel oyunların içerdiği gelişim alanları belirlenirken oyunların kitaptaki yazılışları temel alınmıştır. Oyunun yazılışına dönük yapılan incelemelerde, net ifade edilen gelişim alanları belirlenirken duygusal gelişim gibi daha çok oyunun gözlenmesi sırasında açığa çıkabilen ve yazılışta çok yansıtılmayan gelişim alanları araştırmanın dışında tutulmuştur. Geleneksel oyunların genellikle açık havada oynanan hareketli oyunlar olmaları sebebiyle en çok desteklenen gelişim alanlarından birinin motor gelişim olduğu söylenebilir. O2: “*Oyuncular yassı taşla yuvarlak taşları devirmeye çalışırlar.*”; O21: “*Elle yoğurulan hamur, avuç içinde küçük komposto kasesi biçimine getirilir.*”; O8: “*Topun atılacağı yerin önüne bir çizgi çizilir ve çizgiyi geçemeyecek şekilde grup oyuncularından biri topu taşlara doğru atar. Taşları devirirlerse bütün grup oyuncuları kaçar ve diğer grupta kaçan oyuncuları vurmaya çalışır, kaçan oyunculardan vurulmayanlar devirdikleri taşların*

hepsini üst üste dizmeye çalışırlar." gibi ifadeler oyunların motor gelişimini desteklemesine örnek verilebilir.

Ayrıca oyunlarda en çok desteklenen bir diğer gelişim alanının bilişsel gelişim alanı olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma kapsamında incelenen oyunların matematiksel kavram ve becerileri içermesi ile açıklanabilir. Bilişsel gelişimi desteklediklerine yönelik oyunlar içerisinde yer alan şu ifadeler örnek gösterilebilir: O3: *"Bu çocuk ebenin yaklaştığını fark eder ve uzaklaşmamak için gerekli zamanı ve yeri ayarlamaya çalışır."*; O19: *"Soruyu soran çocuk, anneanneninin söylediği sayı kadar merdiven çıkar."*; O30: *"Vurduğu misketlerden üçgen dışına çıkan olursa, o misketi alır. Atış yaptığı misketini alır ve onunla tekrar atış yapar. Çünkü misketi vurduğu için tekrar vurma hakkı vardır. İkinci atışta eğer vuramazsa sıra diğer çocuğa geçer."*

Sosyal gelişim alanının, geleneksel oyunlar içerisinde daha çok sırasını bekleme, grup ile birlikte hareket etme yönüyle yer aldığı belirlenmiştir. Geleneksel oyunların genelde grup şeklinde oynanan oyunlar olması, çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Bu gelişim alanına yönelik geleneksel oyunlarda; O12: *"Tekerleme söylenirken diğer çocuklar, onların kollarının altından sırayla geçerler."* O26: *"Çocuklar iki grup oluştururlar...Diğer iki gruptaki çocuklar çizginin arkasında beklerler....Çizginin arkasındaki her iki takımdan birer çocuk, sırayla, bir mandal alıp kendi grubunun sandalyesinde oturan çocuğa elbisesine mandalı takmaya çalışır."* gibi ifadeler yer almaktadır.

Oyunlarda çocukların tekerleme söylemeleri, oyunun kuralına uygun olarak yeri ve zamanı geldiğinde anahtar bir sözcük söylemeleri, oyun içerisinde soru sormaları gibi durumlar dil gelişim alanının desteklendiğini göstermektedir. İncelenen oyunlarda diğer gelişim alanları ile kıyaslandığında dil gelişim alanına daha az yer verildiği görülse de incelenen oyun sayısına kıyasla dil gelişim alanının önemi yadsınamaz. Dil gelişim alanını desteklemeye yönelik oyunların içeriğinde yer alan örnek ifadeler şunlardır. O16: *"Bu çocuk tekerlemeyi söyleyerek herkesin ayaklarını tek tek sayar; Edî nine bedî nine, bu da çıkmış kadî nine, alçık balçık, sana dedim sen çık."* O19: *"Çocuklar sırasıyla 'anneanne saatın kaç?' diye sorarlar....anneanne isterse 'kazandibi' diyerek soruyu soran çocuğu merdivenin en alt basamağına gönderebilir."* O24: *"Sayışmacayla oyuna kimin başlayacağı belirlenir...topu yakalayan çocuk 'istop' der."*

Alandaki pek çok teorisyen tarafından çocuğun en büyük uğraşı olarak tanımlanan oyun (İbn-i Sina, Montaigne ve Montessori'den akt., Aral vd., 2001), çocukların dünyayı ve kendilerini anlamaya ve kavramaya çalışmasında, karşılaştıkları olaylar ve durumlara ilişkin (Saracho, 2003), her türlü duygu ve isteklerini ifade edebilmekte araç olarak kullanılmaktadırlar (Aslan ve Dilci, 2018; Landreth, Homeyer ve Morrison, 2006). Bu bağlamda alanda yapılan araştırmalar sonucunda oyunun çocukların bütün gelişim alanlarını desteklediği ortaya çıkmıştır (Gmitrova, Podhajekáb ve Gmitrov, 2009; Güney-Karaman, 2009). Oyunun, çocukların duygularını aktif hale getirerek bilişsel amaçlarını gerçekleştirmelerine izin verdiği (Nicolopoulou, 2004); onların arkadaşlarıyla iletişimi başlatma ve sürdürme, grubundaki arkadaşlarını dinleme, sırasını bekleme, düşüncelerini özgürce söyleyebilme, empati yapabilme, tartışma anında uyumlu olabilme ve problem çözebilme becerilerini geliştirmelerine destek olduğu belirtilmektedir (Choi ve Heckenlaible Gotto, 1998; Durualp ve Aral, 2010). Çocukların

oynadıkları oyunlarda top atması, ip atlaması, resim yapması, oyun araç-gereçlerini hazırlaması, mekânsal ilişkileri fark etmesi ve bulunduğu mekânda konum alması (Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017), aktif olması, kurala uyması ve verilen yönergeyi uygulamaya çalışması, grupla birlikte hareket etme çabası motor gelişimlerini destekleme konusunda öne çıkmaktadır. Böylelikle yapılan araştırmada da incelenen geleneksel oyunların çocukların bilişsel ve motor gelişimleri başta olmak üzere dil ve sosyal gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Yöntem bölümünde de belirtildiği üzere geleneksel oyunlar çocukların duygusal gelişimlerini de desteklemektedir ancak, çocukların duygusal gelişimlerine ilişkin heyecanlanma, motive olma, rekabet duygusu, kazanmanın sevinci ya da kaybetmenin üzüntüsü gibi duygular ancak oyun sırasında gözlenebileceği için duygusal gelişim özelliklerine ilişkin unsurlar bu çalışmanın sınırlıklarından birisidir.

Tablo 2. Geleneksel Oyunların İçerdiği Matematik Kavram ve Beceriler

Matematik kavram ve beceriler	Geleneksel oyun kodu	f
Sayma	O(1,2,3,5,6,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,24,25,26,27,28)	22
Uzamsal ilişkiler	O(1,2,3,4,8,9,11,14,15,16,17,18,19,20,22,23,25,26,28,29,30)	21
Karşılaştırma	O(6,7,9,13,14,15,18,19,21,22,23,25,26,27)	14
Geometri	O(10,16,17,18,20,23,25,27,28,29,30)	11
Eşleştirme	O(5,7,12,17,22,23,24,29,30)	9
Ölçme	O(2,6,13,14,18,20,21,22)	8
Sıralama	O(8,9,10,13,23)	5
Tahmin	O(4,5)	2
Gruplama	O(8,26)	2
Örüntü	O(12,26)	2
Parça-bütün	O(21)	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi incelenen geleneksel oyunlarda en çok sayı kavramının (f=22) yer aldığı belirlenmiş bunun yanında geleneksel oyunların sırasıyla uzamsal ilişkiler (f=21), karşılaştırma(f=14), geometri (f=11), eşleştirme (f=9), ölçme (f=8), sıralama (f=5), tahmin (f=2), gruplama(f=2), örüntü (f=2) ve parça-bütün (f=1) kavram ve becerilerini içerdiği tespit edilmiştir. Geleneksel oyunların içeriğinde sayı kavramına yönelik O6: “*O da tutamazsa çubuğun düştüğü yere kadar adımını sayar.*” O17: “*Önce tekerlemeyi söyler sonra ona kadar sayar.*”; O21: “*Tüm oyuncular 1-2-3 diyerek aynı anda çamurları yere çarparak patlatırlar.*” ifadeler yer alırken; mekanda konum kavramı, O11: “*Sayma işlemi bitince önümdeki, arkamdaki, sağımdaki, solumdaki sobe der.*” O17: “*Ebe çukurların ortasına geçip oturur.*” O23: “*Ortasına sağdan sola doğru bir çizgi çizilir....Atılan cevizlerin kaldığı yere göre yani çizgiye yakınlığına göre herkese sıra verilir. Çizgiye en yakın olan birinci, daha uzağındakine ikinci gibi...*” şeklinde ifade edilmiştir. Diğer yandan karşılaştırma kavramına yönelik, O9: “*Sıranın ilk başındaki*

kapağı vuran oyuncu, kapakların tamamını alır, ortadaki kapağı vuran oyuncu ise bozduğu kapakları alır.”; O14: “*Ortadaki taşta daha fazla isabet ettiren grup oyunu kazanır.*”; O26: “*Mandallar bittiğinde tek tek her grubun taktığı mandallar sayılır. Mandalı çok olan grup oyunu kazanır.*” ifadeler yer alırken; geometrik şekil ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir: O10: “*Çocuklar bir daire oluştururlar.*”; O16: “*Yani ayaklar kapalı bir çokgen oluşturacak biçimde, birbirine değerek uzatılır.*” O17: “*Bir kozalağın girebileceği büyüklükteki sekiz çukur, daire oluşturacak şekilde bahçeye kazılır.*” Eşleştirme kavramı için, O5: “*Oyunu oynayacak çocuk sayısı kadar fincan ters çevrilir.*”; O29: “*Oyun lideri her bir çocuğa bir hayvan ismi takar.*” gibi ifadelere yer verilirken ölçme becerisi, O14: “*30-40 cm uzunluğunda bir tahta düzgünce kesilir.*”; O18: “*Yaklaşık bir metre uzaklığa kare bir taş konur.*”; O21: “*İki veya daha fazla oyuncu eşit miktarda çamuru eline alarak yoğurur.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer matematik becerisi sıralamadır. Sıralama için geleneksel oyunlar içerisinde yer alan ifadeler şunlardır; O8: “*Yere yedi taş üst üste gelecek şekilde sıralanır.*”; O10: “*Elinde top olan çocuk 'bir' der ve topu yanındakine atar. O da 'iki' der, yanındakine atar. Oyun böyle devam ederken beşincisine sıra gelince 'bom' der ve tekrar devam eder.*”; O23: “*Çizgiye en yakın olan birinci, daha uzağındaki ikinci şeklinde sıralanır.*” Tahmin ve gruplama becerileri için oyunların içeriğinde; O4: “*Ebe, sırtına üst üste konan ellerden en üstte kimin eli olduğunu tahmin eder.*”; O26: “*Çocuklar iki grup oluştururlar...gruplardan birer oyuncu seçilir.*” gibi ifadelere yer verilirken; örüntü ve parça bütün kavram ve becerisi için şu ifadeler yer almıştır: O12: “*...Seçilen parmağa göre kimi tercih ettiyse kollarını bağlayıp tekerlemeyi söyleyecek çocuk, üçüncü çocuk olmuş olur ve ardından oyuna devam edilir.*”; O21: “*Oyunu kazanan oyuncu en az çamuru patlayan oyuncunun yamalığından, kendi çamurunun patlayan yerini yamalayacak kadar yamalık alır ve kendi çamurunu yamar.*”

Oyun, matematiksel düşüncenin alt yapısını oluşturan gerçek yaşam deneyimleri üzerine temellendirilmiş gelişimsel bir fırsattır (Songur, 2006). Bu konuda Amerika'da Matematik Öğretmenleri Konseyi tarafından (NCTM, 2013) benimsenmiş olan 3-6 yaş grubu çocuklar için yüksek kaliteli, ilgi çekici ve ulaşılabilir matematik eğitimi için iyi bir şekilde planlanan, çocukların gelişimine uygun, kültürel bağlamda dil becerilerini karşılayabilen, kapsamlı ve çocukları olumlu yönde teşvik eden eğitim programlarının etkili olacağı vurgulanmıştır. NCTM (2009) çocukların okul öncesi dönemden itibaren eğitim süreci boyunca edinmesi gereken matematiksel anlayış, bilgi ve becerileri ifade etmiş ve standartlar belirlemiştir. Bu konseyin belirledikleri standartlardan birisi de matematik eğitiminde sayma ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık içeriklerinin ele alınmasıdır. Amerika'daki konseyin belirttikleri Türkiye'de 2013 yılında Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında da benimsenmiştir. Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde de NCTM ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen hemen hemen bütün matematik içeriklerinin geleneksel oyunlarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca NCTM'ye (2009) göre okul öncesi matematik eğitim programının köşe taşı sayı kavramı oluşturmaktadır. Alanda yapılan araştırma sonuçları çocukların 7 yaşına kadar belirli ölçüde saymayı öğrenmesinin kritik önem sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Sarnecka ve Carey, 2008). Yapılan çalışmada da sayma becerilerine ilişkin unsurların oyunlarda en çok yer verilen unsurlar olması bu bilgileri destekler niteliktedir.

Tablo 3. Geleneksel oyunların oynandığı ortam

Oyunun oynandığı ortam	Geleneksel oyun kodu	f
Dış mekan	O(1,2,3,6,7,8,9,11,12,13,15,17,18,21,22,23,24,25,27)	19
İç ve dış mekan	O(4,5,19,20,26,28,29,30)	8
Belirtilmemiş	O(10,14)	2
İç mekan	O(16)	1

Tablo 3'te de görüldüğü gibi incelenen geleneksel oyunların çoğu (f=19) dış mekânda oynanan oyunlar iken hem iç hem de dış mekânda oynanan oyunların sayısı (f=8) da az değildir. Bununla birlikte sadece iç mekânda oynanabilen geleneksel oyun sayısı (f=1) en az sıklığa sahiptir. Kitapta yer alan geleneksel oyunların oynandığı mekân belirtilmediğinde kullanılan materyalden yola çıkılarak araştırmacılar oyunun oynandığı ortam için iç veya dış mekânda oynandığına dair fikir belirtmişler ve oyunları buna göre kategorize etmişlerdir.

Açık hava oyunları çocukların özgürce ve aktif bir şekilde oyun oynamaları açısından önemlidir. Şehirleşmenin, özellikle çarpık yapılaşmanın getirdiği boş ve yeşil alanların hızlı yok oluşu, çocukların açık alandaki özgürlüklerini büyük ölçüde kısıtlamıştır. Plânlı ve düzenli yapılaşmanın olduğu yerlerde ise oyun alanları sınırlarla belirlenmiştir. Sanal dünyanın hızlı gelişimi, sunduğu oyun alternatifleri, çocukları bu sınırlandırılmış oyun alanlarından da uzaklaştırıp kapalı mekânlara çekmiştir. Birlikte oyun oynama alışkanlıkları doğal olarak yerini bireysel oyunlara ve kapalı alanlarda oynanan oyunlara bırakmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarındaki paylaşıma dayalı takım oyunları neredeyse unutulmaya yüz tutmuştur (Metin, Mercan ve Kavak, 2018; Özbakır, 2009). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'na bakıldığında programın temel özelliklerden birisinin öğretmenlerin eğitim sürecinde iç ve dış mekanları dengeli olarak kullanmasıdır. Öğretmenlerin geleneksel oyunlara yer vererek çocukların dış mekânlarda oyun oynamalarına fırsat vererek gelişimlerine destek olabileceği görülmektedir.

Tablo 4. Geleneksel oyunlarda kullanılan materyaller

Kullanılan materyaller	Geleneksel oyun kodu	f
Taş	O(1,2,8,13,15,18)	6
Çubuk	O(6,14,27,29)	4
Çamur	O(21,27)	2
Top	O(8,10,24,25)	4
Kozalak	O(17,22)	2
Belirtilmemiş	O(3,11,12,16,20,28)	6

İncelenen geleneksel oyunlarda kullanılan materyallerin genellikle doğal materyaller oldukları görülmektedir. Geleneksel oyunlarda, doğada var olan cisimlerin oyun materyali olarak kullanıldığı ve gerçek materyallerle oyun oynandığı söylenebilir. Doğal materyallerin kullanıldığı oyunların yanı sıra

diğer geleneksel oyunlarda da kullanılan materyallerin yine çocukların günlük yaşantılarında rahatlıkla ulaşabildikleri araçlar (sandalye, merdiven, ceviz vs.) oldukları dikkat çekmektedir. Tüm bunların yanında kullanılan materyalin belirtilmediği oyunların sayısı (f=6) da yadsınamaz. Materyallerin belirtilmediği geleneksel oyunlar, herhangi bir araca ihtiyaç duyulmaksızın oynanan oyunlardır. Bu da geleneksel oyunların her durum ve şartta kolaylıkla oynanabilecek oyunlar olduklarını göstermektedir.

Okul öncesi eğitimde çocuk doğanın bir parçası olarak görülür ve çocuğun bütünlüğünün sağlanması ancak doğa ile bütünleşmeyle sağlanacağından sınıf ortamında 'doğallık' esastır. Buna göre sınıf ortamı doğal varlıklarla doludur. Plastikten yapılmaz malzeme ve elektronik araçlar kullanılmaz. Bu bağlamda eğitim sürecinde çocuğun doğal materyaller kurarak oyunlar oynaması doğa ile bütünleşmesini ve doğanın güzellik ve ritminden haberdar olmasını sağlamaktadır (Ekici, 2015). Bu bakımdan geleneksel oyunlar oynanırken doğal materyaller kullanıldığı için aynı zamanda çocuğun sağlığına zararlı materyallerden de kaçınılmış olmaktadır.

Tablo 5. Geleneksel oyunları oynayan kişi sayısı

Oynayan kişi sayısı	Geleneksel oyun kodu	f
İki ve daha çok çocuk	O(6,9,13,14,16,18,20,21,22,23,24,25,27,28,29,30)	16
Beş ve daha çok çocuk	O(1,2,3,8,10,11,12,15,17,19,26)	11
Belirtilmemiş	O(4,5)	2

Tablo 5'te de görüldüğü gibi incelenen geleneksel oyunların tamamının birden fazla çocukla oynandığı belirtilmiştir. Dolayısıyla oyunların grup oyunları şeklinde veya birden fazla sayıda çocukla oynandığı söylenebilir. Geleneksel oyunlar incelendiğinde genellikle çok sayıda çocukla oynandığı görülür. Ancak nesilden nesile aktarılan bu oyunlar kayıt altına alınırken genellikle bir oyunun oynanması için gerekli en az sayının belirtildiği görülmektedir.

Fedakâr ve Şarman Korkutan (2016) da yaptıkları çalışmada Seferihisar'da oynanan geleneksel oyunların en az iki oyuncu ile oynandığını belirtirken tek kişilik oynanan geleneksel oyunlar olmadığı saptamışlardır ve oyunların birden fazla oyuncuyla oynanması oyunu daha keyifli hale getirdiğini vurgulamışlardır.

Tablo 6. Geleneksel oyunlarda ödül/ceza verilme durumu

Ödül/ceza verilme durumu	Geleneksel oyun kodu	f
Ödül verilen	-	-
Ceza verilen	O(16,27)	2
Ödül ve ceza verilen	O(5)	1
Belirtilmemiş	O(1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,28,29,30)	27

Oyunlarda ödül ve ceza verilme durumu incelendiğinde, geleneksel oyunların çoğunda (f=27) bu durumun belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Buna karşın iki oyunda oyun sonunda kaybeden

çocuklara ufak cezaların verilebileceğine dair açıklamalar bulunmaktadır. Fedakar ve Şarman Korkutan' ın (2016) yaptığı çalışmada da ödül ve cezanın, geleneksel çocuk oyunlarının aslı unsuru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, geleneksel çocuk oyunlarının rekabetten uzak bir şekilde eğlence ve işbirliğine dayanması şeklinde yorumlanmaktadır.

Tablo 7. Geleneksel oyunların herhangi bir cinsiyete yönelik olup olmadığı

Cinsiyet	Geleneksel oyun kodu	f
Kız	O(1,3)	2
Erkek	O(9)	1
Kız ve erkek	O(25)	1
Belirtilmemiş	O(2,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,26,27,28,29,30)	26

Geleneksel oyunların herhangi bir cinsiyete yönelik olup olmadığı incelendiğinde oyunların çoğunluğunun herhangi bir cinsiyete yönelik olmadığı görülmektedir. Sadece iki geleneksel oyunun kız çocukları tarafından oynandığı belirtilmişken tek bir oyunun erkek çocukları tarafından oynandığı ve yine tek bir oyunun hem kız hem de erkek çocukların oynadığı bir oyun olduğu belirtilmiştir. Her ne kadar bu çalışmada çocukların cinsiyetine yönelik gelenekler oyunlara çok az rastlandıysa da alanda yapılan çalışmalara bakıldığında (Ahioglu, 2008; Artar, Onur, Çelen, 2004; Kağıtçıbaşı, 1996; Onur, 2005) çocukların kendi cinsiyetlerinden çocuklarla oynamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak çalışmada ele alınan oyunlar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu için daha çok çocukların cinsiyet ayrımı olmaksızın birlikte oynayabilecekleri oyunlar olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın nitel bir araştırma olması dolayısıyla elde edilen sonuçlar genellenememektedir. Ayrıca incelenen oyunların kitaptaki yazılışları esas alındığı için oyunun içeriğinde desteklenen gelişim alanları arasında duygusal gelişimin yer alması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu sınırlılıklar dikkate alınarak çalışmada, Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geleneksel çocuk oyunlarının bütünsel gelişimi desteklediği, birçok kavram ve beceriyi aynı anda içerdiği, daha çok dış mekan oyunlarından oluştuğu ve doğal materyallerin kullanıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarında matematik kavram ve beceri gelişimi desteklemede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Kültürümüzün mirası olan geleneksel çocuk oyunlarının yok olmaya yüz tuttuğu düşünüldüğünde, oyunları öğretim aracı olarak kullanmak kültürel mirasın korunması ve nesillere aktarılmasına vesile olabilir. Dolayısıyla hem bir yöntem hem de kültürel mirasın aktarım aracı olan geleneksel çocuk oyunları; doğasında birçok kazanımını içerdiği matematik eğitiminde kullanıldığı takdirde çocuklara mirasımızın aktarılmasına ve eğlenerek matematik öğrenebilmelerine yardımcı olunabilir. Çocukların oynadığı oyunların sayısının azaldığı, oyunların ve çocukların gittikçe bireyselleştiği günümüzde

çocukların hem daha çok birbiriyle etkileşerek sosyalleşecekleri hem de eğlenerek matematik kavram ve becerilerini öğrenecekleri oyunlar öğretmenlerce daha çok tercih edilebilir. Bu bağlamda özellikle geleneksel oyunlara ilişkin basılı kaynakların çoğalması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Ahioglu, N. (2008). Türkiye'de oyun ve oyuncak kültürü: "Süreklilik mi süreksizlik mi?". *Folklor ve Edebiyat Dergisi*, 14 (55), 63-71.
2. Akay, R. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının çocuk gelişimine katkıları üzerine bir araştırma. *Social Science Journal*, 3(10), 1385-1393.
3. Aliyeva Esen, M. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska Oyunları. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357- 367.
4. Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
5. Artar, M., Onur, B., Çelen, N. (2004). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler: Kırsal kesimde bir araştırma B.Onur, N. Güney (Düz), *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar* içinde, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
6. Aslan, A. ve Dilci, T.(2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas İli Örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 28(1), 47-59.
7. Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 243-266.
8. Başal, H. A. (2017). *Geçmişten günümüze Türkiye'de geleneksel çocuk oyunları*. Ankara: Nobel
9. Choi, H. & Heckenlaible Gotto, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first grade students. *Journal of Educational Research*, 91 (4), 209-215.
10. Desoete, A., Ceulemans, A., DeWeerd, F., & Pieters, S. (2010). Can we predict mathematical learning disabilities from symbolic and non-symbolic comparison tasks in kindergarten? Findings from a longitudinal study. *British Journal of Psychology*, 82, 64–81.
11. Desoete, A., Stock, P., Schepens, A., Baeyens, D., & Roeyers, H. (2009). Classification, seriation, and counting in grades 1, 2, and 3 as two-year longitudinal predictors for low achieving in numerical facility and arithmetical achievement? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 252–264. doi:10.1177/0734282908330588
12. Durualp, E. ve Aral, N. (2015). Oyunun türleri ve gelişimi. A. B. Aksoy (Ed.) *Okul öncesi eğitimde oyun* (s.s. 232) (2. Baskı). Ankara: Hedef.
13. Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması, *Acad. Soc. Res. J*, 3(12), 192-212.
14. Fedakâr, P. & Şarman Korkutan, S. (2016). Seferihisar geleneksel çocuk oyunlarının yapısal analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1) 366-374.

15. Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-egitim ilişkisi: Beziğân başı örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 885-896.
16. Geist, E. (2004). Children are born mathematicians: Promoting the construction of early mathematical concepts in children under five. *Annual Editions: Early Childhood Education*, 178-183.
17. Gelişli, Y., & Yazici, E. (2015). A study into traditional child games played in Konya region in terms of development fields of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1859-1865.
18. Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning: How play motivates and enhance children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 145-165). New York, NY: Oxford University Press.
19. Gmitrova, V., Podhajek, M. & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339-351.
20. Güney-Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 163-182.
21. Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(6), 2245-2262.
22. Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
23. Landreth, G., Homeyer, L. & Morrison, M. (2006). **Play as the language of children's feelings. Play from birth to twelve. Contexts, perspectives and meanings**. D. P. Fromberg & D. Bergen (Ed.). (pp. 47-52) New York, NY: Routledge.
24. Lange, T., Meaney, T., Riesbeck, E., & Wernberg, A. (2014). Mathematical teaching moments: Between instruction and construction. In U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel, & R. Vogel (Eds.), *Early mathematics learning: Selected papers of the POEM 2012 conference* (pp. 37-54). New York: Springer.
25. Metin, Ş., Mercan, Z., & Kavak, Ş. (2017). Geçmişten günümüze oyuncak ve oyuncakların çocuğun gelişimine etkileri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(1), 1-18.
26. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
27. Missall, K. N., Mercer, S. H., Martínez, R. S., & Casebeer, D. (2012). Concurrent and longitudinal patterns and trends in performance on early numeracy curriculum-based measures in kindergarten through third grade. *Assessment for Effective Intervention*, 37(2), 95-106.

28. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2009). *where we STAND*. Available: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ecmath.pdf> sayfasından erişilmiştir.
29. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM),(2013). *Mathematics in Early Childhood Learning—NCTM position*. Available: [http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Position_Statements/Early%20Childhood%20Mathematics%20\(2013\).pdf](http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Position_Statements/Early%20Childhood%20Mathematics%20(2013).pdf) sayfasından erişilmiştir.
30. Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (M. Türkân-Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
31. Oğuz, M. Ö., & Ersoy, P. (2005). *Türkiye’de 2004 yılında yaşayan geleneksel çocuk oyunları*. Ankara, Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.
32. Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge.
33. Öğüt, E. (2010). *Somut olmayan kültürel mirasın aktarımına bir bakış: Geleneksel çocuk oyunlarının yaşatılması için öneriler*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Uzmanlık tezi. Ankara.
34. Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında doğal oyuncaklar ve oyuncak olmuş hayvanlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(1),147-162.
35. Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 529-564.
36. Öztürk, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Ankara, Eğiten Kitap.
37. Özyürek, A., Tezel Şahin, F. Ve Gündüz, Z.B. (2018). Nesilden Nesile Kültürel Aktarımda Oyun Ve Oyuncakların Rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1)1-12.
38. Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J. ve Tiberghien, A. (2009). Design tools in didactical research: Instrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational Researcher*, 38(5), 329-342.
39. Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
40. Saracho, O. N. (2003). *Young children play and cognitive style. Contemporary perspectives on play in early childhood education*. O. N. Saracho & B. Spodek(Ed.). (pp. 75-96) United States of America: Age
41. Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Building blocks and cognitive building blocks. *American Journal of Play*, 1 (3), 313–337.
42. Sarnecka, B.W. & Carey, S. 2008. How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *Cognition* 108:662-674.
43. Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

44. Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin.

24 Ekim 2018

Oturum XXIV**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Fatma Elibol**

Saat

10:45-12:15

Yer**505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**

**ZONGULDAK'TA YAŞAYAN PRİMİPAR 3. TRİMESTRDA OLAN GEBELERİN
BEBEK BAKIMINA İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ**Buket GENÇ ROLLAS¹, Müge SEVAL²1 Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi,
Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Zonguldak/Türkiye2 Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Zonguldak/Türkiye

Amaç: Bu araştırmada primipar gebeliğinin 3. trimestrında olan gebelerin bebek bakımına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma tanımlayıcı olarak planlanmış olup Mart- Nisan 2018 tarihleri arasında, Zonguldak ili Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesinde Gebe Polikliniğine başvuran, 18-40 yaş arası, primipar ve gebeliğinin 3.trimestrında olan 62 gebe araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Gebelere sosyodemografik özellikler ile bebek bakımına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacı ile oluşturulmuş anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler spss paket programı 15,0 kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Primipar gebelerin %37,1'nin 23-27 yaş aralığında olduğu, %56,5'inin üniversite mezunu olduğu, %56,5'inin ev hanımı olduğu, %66,1'inin önceden bebek bakımı ile hiç ilgilenmediği, %93,51'inin bebek bakımı hakkında bilgiye ihtiyaç duyduğunu, %79'unun bebek bakımı hakkında çeşitli kaynaklara başvurduğu (sağlık personeli, internet, kitap-broşür, akraba) görülmüştür. Bebek doğduktan sonra verilecek ilk besin sorusuna doğru yanıt verenlerin oranı eğitim düzeyi lise ve üniversite olan annelerde yüksek bulunmuştur(p=0,003). Doğumdan sonra bebek ilk ne zaman emzirilmeli sorusuna doğru yanıt verme oranı çalışan annelerde(%74) (p=0,02) ve bebek bakımı ile daha önceden ilgilenen annelerde(%76) (p=0,03) daha yüksek bulunmuştur. Kolostrum tanımı ile ilgili olan soruyu doğru yanıtlama oranında yaş aralığı arttıkça artma olduğu saptanmıştır (p=0,04). Bebeğin yeterli sıvı alamadığı durumunda idrar rengini doğru yanıtlama durumu eğitim düzeyi üniversite olan annelerde(p=0,03) ve çalışan annelerde (p=0,04) daha yüksek olarak saptanmıştır. Mekonyumun tanımına ait olan soruyu doğru yanıtlama durumu çalışan annelerde daha yüksek bulunmuştur(p=0,02). Bebeğin kaka renginin doğumu takiben nasıl bir değişiklik gösterdiğini doğru yanıtlama durumu yaş aralığı arttıkça artmıştır(p=0,03). Kaka yaptıktan sonra alt temizliğinin nasıl yapıldığı ile ilgili olan soruyu doğru yanıtlama oranı bebek bakımı hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi alan annelerde(%67) daha

yüksek saptanmıştır($p=0,01$). Bebeğin güvenliği konusuna ait olan soruyu doğru yanıtlama oranı çalışan annelerde(%63) daha yüksek görülmüştür($p=0,04$).

Sonuç: Soruları doğru cevaplama oranı eğitim düzeyi yüksek olan annelerde daha yüksek olarak bulunmuştur. Doğum öncesi dönemde annelerin bebek bakımı hakkında eğitimler planlanmalı ve bu eğitimler hemşireler tarafından yapılmalıdır. Bu sayede doğum sonrası dönemde annelerin bebekleri hakkında daha doğru bilgiler edinmesi ve bebeklerine daha bilinçli yaklaşımları sağlanmalıdır.

GİRİŞ

Anne olmak kadınların yaşamında bir geçiş dönemidir. Anneler postnatal dönemde yenidoğan bakımını nasıl yapacakları öğrenmekle yüz yüze kalırlar. Bu sebebiyle yenidoğan bakımı için gerekli becerilerin öğrenilmesi vurgulanmıştır (Lugina et al. 2001; Nelson 2003).

Türkiye' de bin canlı doğum başına düşen bebek ölüm sayısını ifade eden bebek ölüm hızı binde 10 olduğu, ölen bebeklerin 8 bin 333'ü neonatal yenidoğan, 4 bin 703'ü ise post neonatal olarak belirlenmiştir. TÜİK 2016 verilerine göre; neonatal ölüm hızı binde 6,4, postneonatal ölüm hızı ise binde 3,6 olmuştur (TÜİK; 2016). Özellikle yaşamın ilk haftası hassas bir dönemdir ve bu süre zarfında neonatal ölümlerin %73'ü gerçekleşmektedir (Bhutta et al.;2014). Bu ölümlerin çoğu önlenemez, ancak neonatal mortalitenin azaltılmasındaki ilerleme, çocuk ölümlerinin azaltılmasındaki ilerlemeden daha yavaş olduğu için neonatal ölüm hızları yüksek seyretmektedir (Darmstadt et al. 2014)

Bazı bebeklerin büyümesi ve gelişmesi, annelerinin bilgi eksikliğinden ya da zararlı geleneksel çocuk yetiştirme uygulamalarından dolayı sağlıksız olmaktadır (Atiyeh and El-Mohandes, 2005; Senarath et al., 2007; Newbrander et al., 2014). Doğum sonrası dönemde annelerin bebek bakımı, çocukluk çağı hastalıkları, bağışıklama ve bebek beslenmesi ile ilgili bilgilere ihtiyaçları vardır (Gupta et al., 2010; Shrestha et al., 2014). Yenidoğan döneminde gerekli bakımın nasıl sağlanacağını bilmesi, annenin güvenini artırmaktadır ve neonatal bakım hakkındaki yanlış veya geleneksel inançları azaltmaktadır böylece neonatal morbidite ve mortalite oranlarını düşmektedir (Goto et al., 2008; Ceber ve ark., 2013; Newbrander et al., 2014). Harpham (2005) ve Ceber (2013) annenin eğitim düzeyindeki artışın bebek bakımının kalitesini artırdığını ileri sürmektedirler (Harpham et al, 2005; Ceber et al, 2013). Bu nedenle, çocuk sağlığını geliştirmenin en etkili yolu, anne farkındalığını eğitim yoluyla teşvik etmektir (Arzani et al., 2008). Primipar anneler, yenidoğan bakımı çalışmalarında araştırmak için en uygun gruptur, çünkü multipar annelerden daha az deneyime sahiptirler ve daha fazla danışmanlık ve desteğe ihtiyaçları vardır (Tammertie et al, 2004). Anneler ilk bebeklerinde bebek bakımı ile ilgili yeterli donanıma sahip değilse kaygı ve endişe yaşayabilmektedirler (Croninand Mc Carthy, 2003). Aynı zamanda gebeliğin son trimesterında anne adayına verilmesi gereken eğitim doğum öncesi ve doğum sonrasında annenin rahatlamasını sağlamaktadır. Bu eğitimler bebek beslenmesi ve özbakımı ile ilgili konulardan oluşmakta ve düzenli aralıklarla yapılması önerilmektedir (Kaplan, Aynur ve Sertbaş, 2007; Taşdemir, Kaplan ve Bahar, 2006; Altuntuğ, 2002)

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ-WHO) yenidoğan morbiditesini ve mortalitesini azaltmaya ve sağlıklı yenidoğan bakım uygulamalarını teşvik etmeye yardımcı olmak için temiz kord bakımı (umbilikal kordun

sterilize edilerek kesilmesi ve bağlanması), termal bakım (doğumdan hemen sonra yenidoğanın kurutulması ve sarılması ve yenidoğanın ilk banyosunun hipotermi riskini azaltmak için en az 24 saat veya birkaç gün geciktirilmesi) ve doğumun ilk saatinde emzirmeye başlanması içeren temel yenidoğan bakım uygulamalarını önermiştir (WHO(DSÖ), 2013).

Yapılmış birçok araştırmada annelerin bebek bakımı konusunda genellikle sağlık dışı uygulamalara başvurduklarını (Çınar, 2015; Molu ve Şen, 2016; Arabacı, 2016), bebek bakımı konusunda doğru olmayan ve eksik bilgilere sahip olduklarını (Arslan ve Turgut, 2013; Dik, 2012) belirlenmiştir. Bu veriler doğum öncesi dönemde bebek bakımı konusunda annelerin doğru bilgilere sahip olmasının önemine işaret etmektedir. Doğum öncesi dönemde primipar gebelerin bebek bakımına yönelik eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi konusunda eğitim ve danışmanlık hizmetleri büyük önem taşımaktadır ki, eğitimlerde yenidoğan ve çocuk hemşirelerin rolü büyüktür. Bu bağlamda araştırmada primipar gebeliklerinin üçüncü trimestrında olan gebelerin bebek bakımına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırma tanımlayıcı nitelikte yapılmış olup örneklemini Zonguldak Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi Gebe Polikliniğine başvuran, yaşları 18-40 arasında olan, primipar ve gebeliğinin 3.trimestrında olan 62 gebe oluşturmuştur. Araştırma Mart- Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için gereken kurum izni ile Bülent Ecevit Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik izin alınmıştır. Araştırma için polikliniklerde gebelerin muayenesi için beklenmiş, doktor ile işlemleri sona erdikten sonra dinlenme zamanlarında gebelere araştırma hakkında bilgi verilmiş, elde edilen bilgilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı açıklanmış ve bu konuda gebelerden yazılı onam alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından primipar gebelerin bebek bakımına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amaçlı literatür ışığında hazırlanan (Bebek Ve Küçük Çocuk Bakımı, 2015; Temel Yenidoğan Bakımı, 2015) anketleri ile toplanmıştır. Anket formu, gebelerin sosyo demografik özellikleri, emzirme, bebeğin bakımına ve bebekte görülebilecek sorunlara ait bilgi düzeylerini ortaya çıkaran toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Formlar yüz yüze görüşme tekniği ile doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package of Social Science) 15,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz ile gruplanan değişkenlerin yüzdelik ve frekans değerleri ile sayısal değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. de kadınların sosyo-demografik verileri verilmiştir. Verilere göre kadınların %37'sinin 23-27 yaş aralığında olduğu, %56,5'inin üniversite mezunu olduğu, %56,5'inin de ev hanımı olduğu saptanmıştır.

Tablo 1. Primipar gebelerin sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı

Değişkenler	N	(%)
Yaş		
18-22 yaş arası	12	19,4
23-27 yaş arası	23	37,1
28-32 yaş arası	18	29,0
33-37 yaş arası	9	14,5
Eğitim durumu		
İlkokul	4	6,5
Ortaokul	4	6,5
Lise	19	30,6
Üniversite	35	56,5
Çalışma durumu		
Evet	27	43,5
Hayır	35	56,5
TOPLAM	62	100,0

Kadınların bebek bakımına ilişkin bilgiler **Tablo 2'** de verilmiştir. Verilere göre gebelerin % 66,1'i daha önceden bebek bakımı ile ilgilenmedikleri, %93,5'inin bebek bakımı ile ilgili bilgilere ihtiyaç duyduğu, %79'unun bebek bakımı ile ilgili bilgileri herhangi bir kaynaktan almış oldukları saptanmıştır.

Tablo 2. Primipar gebelerin bebek bakımına ilişkin bilgi alma durumları

Değişkenler	N	%
Bebek bakımı ile önceden ilgilenme durumu		
Evet	21	33,9
Hayır	41	66,1
Bebek bakımı ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyma durumu		
Evet	58	93,5
Hayır	4	6,5
Bebek bakımı ile ilgili bilgiyi kaynaktan alma durumu		
Evet	49	79,0
Hayır	13	21,0
TOPLAM	62	100,0

Tablo 3. de primipar gebelerin bebek bakımına ilişkin bilgi düzeyleri verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere gebelerin %61,3 ü kolostromun tanımını, %53,3'ü bebeğin ilk zamanlarında günde ortalama kaç saat uyuması gerektiğini, %69,7'si bebeğin uyku pozisyonunu yanlış bilmekte, %85,5 'i mekonyumun tanımını bilmemekte, %67,7'si bebeğin ilk günlerinde yaptığı gaita renginin değişim aşamalarını bilmemekte, %54,8'i saçlı deride oluşan tabakanın konak olduğunu bilmemekte, %59,7'si ise bebekte meydana gelen memelerde şişlik oluşması durumunda ne yapacağı konusunda bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Tüm bu verilerin yanında gebelerin %96,8'i bebek doğduktan hemen sonra verilecek besinin anne sütü olduğunu, %83,9'nun bebeğin giysilerinin pamuklu olması gerektiği, göbek bakımı esnasında göbek çevresinde oluşabilecek problemler durumunda ne yapılması gerektiğini, %67,7'sinin yeterli sıvı alınmadığında idrar renginin nasıl olduğunu, %69,4'ü bebekte gaz sancısı belirtilerini, %59,7'sinin bebek gaita yaptıktan sonraki alt temizliğinin nasıl yapılması gerektiği sorusuna doğru cevap verirken, %35,5'i yanlış yanıt vermiştir. Aynı zamanda gebelerin %88,7'si bebeğin ateşinin yükselmesi durumunda ne yapılması gerektiği konusunda doğru yanıt vermişlerdir. Bebeğin güvenliği hakkında olan soruya ise gebelerin % 48,4'ü doğru yanıt verirken, %38,7'si yanlış yanıt vermiştir.

Tablo 3. Primipar gebelerin bebek bakımı hakkında bilgi düzeyleri

Değişkenler	Doğru		Yanlış		Bilmememe	
	N	%	N	%	N	%
Bebek doğduktan sonra verilecek ilk besin	60	96,8	1	1,6	1	1,6
Bebek doğduktan ne kadar süre içerisinde emzirilmesi gerektiği	36	58,1	14	32,5	12	19,4
Emzirme pozisyonu	28	45,2	17	27,4	17	27,4
Kolostromun tanımı	23	37,1	1	1,6	38	61,
Göbek bakımı esnasında oluşabilecek problemlerde ne yapılması gerektiği	49	79,0	3	4,8	10	16,1
İlk banyo zamanı	25	40,3	22	35,5	15	24,2
Bebeğin giysilerinin özellikleri	52	83,9	3	4,8	7	11,3
Gaz sancısı belirtileri	43	69,4	1	1,6	18	29,0
Bebeğin günde ortalama kaç saat uyuduğu	23	37,1	6	9,6	33	53,3
Bebeğin uyku pozisyonu	14	22,6	37	69,7	11	17,7
Yeterli sıvı almadığında idrar rengi	42	67,7	4	6,4	16	25,9
Mekonyumun tanımı	9	14,5	0	0,0	53	85,5
Bebeğin ilk günlerde kaka renginin değişimi	17	27,4	3	4,8	42	67,7

Kaka yaptıktan sonra alt temizliği	37	59,7	22	35,5	3	4,8
Pişik durumunda yapılması gerekenler	42	67,8	10	16,1	10	16,1
Tablo 3 devam	Doğru		Yanlış		Bilmeme	
Değişkenler	N	%	N	%	N	%
Ateş yükselmesi durumunda yapılması gerekenler	55	88,7	3	4,8	4	6,5
İshal durumunda yapılması gerekenler	34	54,9	2	3,2	26	41,9
Kabızlık durumunda yapılması gerekenler	30	48,4	8	12,9	24	38,7
Bebeğin güvenliği	30	48,4	14	38,7	8	12,9
Saçlı deride oluşan tabaka	27	43,5	1	1,6	34	54,8
Bebeğin memelerinde şişlik olması durumu	13	21,0	12	19,3	37	59,7

TARTIŞMA

Bu araştırmada primipar, üçüncü trimestirinde olan gebelerin bebek bakımı hakkında bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü), Amerikan Pediatri Akademisi , UNICEF bebeğin doğduğu andan itibaren sadece anne sütü ile beslenmesi, su dahil altıncı aya kadar hiçbir gıda verilmemesi gerektiğini vurgulamıştır (WHO, 2011; UNICEF; Curran et al., 2000). Araştırmamızda ise gebelerin büyük çoğunluğu bebek için doğduktan hemen sonra anne sütü verilmesi gerektiğini doğru yanıtlamıştır ve eğitim seviyesi arttıkça doğru yanıtlama oranı artmıştır (%96,8). Önsüz, Köse ve Demir (2014)'in yaptığı çalışmada; gebelerin %72,9 'u bebek doğduktan sonra verilecek uygun besinin anne sütü olduğu ve ilk altı ay sadece anne sütü ile beslenilmesi gerektiğini belirtmiş olup eğitim seviyesi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Beroviç (2003) yaptığı araştırmada, annelerin anne sütü vermeye başlama zamanı ve süresi konusunda sadece beşte birinin doğru yanıt verdiği saptanmıştır. Senarathet (2007) yaptığı araştırma bulgularına göre, annelerin %90 'ı bebek doğduktan sonra anne sütünün hemen verilmesi konusunda doğru yanıt vermişlerdir. Kahraman, Kabalcıoğlu ve Ersin (2016) yaptığı araştırmada, gebelerin %55,6 sı doğumdan hemen sonra anne sütünün ne zaman verileceği sorusunu doğru yanıtlamışlardır. Aynı çalışmada bebek için verilecek en uygun besinin anne sütü olduğu gebelerin %86,7 si yapılan araştırmaya yakın sonuçlar belirtilmiştir.

Doğumdan sonra ortalama ilk beş gün boyunca salgılanan süte "kolostrum", halk arasında da "ağız sütü" denir (Neyzi ve Ertuğrul, 2002). Bu süt, koyu kıvamlı ve daha sarımsı renktedir (Gökçay, 2008). Yenidoğanın ilk günlerde enerji, sıvı ve besin gereksiniminin tümünü karşılar. İçeriğinde olgun süte oranla daha fazla protein, vitamin, mineral, inorganik tuz ve daha az oranda yağ ve karbonhidrat bulunur. Antikor yüklü olması nedeni ile bebeğin ilk aşısı sayılmaktadır (Köksal ve ark., 2005). Araştırmamızda ise kolostrum tanımını gebelerin yaşı arttıkça doğru bilme oranı artmıştır. Annelerin %37,12'i doğru yanıtlarken, % 61,3'ü kolostrumun (ağız sütü) tanımını bilmedikleri saptanmıştır. Arabacı (2016)'nin

yaptığı araştırmada annelerin %10.2'si ilk ağız sütünü (kolostrum) sağıp atmıştır. Eğri ve Gölbaşı (2007) araştırmalarında, annelerin %9.5'inin kolostrumu sağıp attığını, Biltekin, Boran, Denkli ve Yalçınkaya (2004) araştırmalarında, annelerin %50'sinin kolostrumu sağıp attıklarını bildirmişlerdir (Eğri ve Gölbaşı, 2007; Biltekin, 2004). Sonuçlardan da yola çıkılarak kolostrumun önemi hemşire tarafından verilen eğitim ve danışmanlık hizmetinde mutlaka vurgulanmalıdır.

Bebek doğduğunda cildi verniks kazeoza ile kaplıdır ve bebeği ısı kaybına ve enfeksiyonlara karşı korur. Buharlaşmaya bağlı kayıpların ve çoğunlukla doğumdan sonra ve bebeğe banyo yaptırılmasının ardından ortaya çıkan ısı kaybını önlemek için verniks kazeoza yerinde bırakılmalıdır. DSÖ'nün doğumda ısı kaybını önlemeye yönelik önerilerinin beşincisi banyonun ertelenmesidir. Bu önerilere uyulması yenidoğanda hipotermiyi önlemede yardımcı olacaktır (Dede ve Dede, 2006; Dyer, 2013). Yenidoğanın göbeği düşünceye (7-14 gün) kadar enfeksiyonları ve göbeğin geç düşmesini önlemek için küvet ya da tam vücut banyosu yaptırılmamalıdır. Islak ve nemli ortam göbek kordonunun kuruyup düşmesini engellemesinin yanında mikroplanarak enfekte olmasına neden olması ile önemsenmesi gerekmektedir. Bu sürede bebeğe silme banyosu yaptırılır. Göbek düştükten bir gün sonra küvet banyosu yaptırılabilir (Bölükbaş, 2009). Araştırmamızda bebeğin ilk banyosunun ne zaman yaptırılması gerektiği sorusunu annelerin %40,3'ü doğru yanıtlamışlardır ve doğru yanıtlama durumu eğitim seviyesi ile doğru orantılı bulunmuştur. Kahraman, Kabalcıoğlu ve Ersin (2016)'nin yaptıkları çalışmada gebelerin %42,8'i, Önsüz, Köse ve Demir (2014)' in yaptığı araştırmada gebelerin % 42,4'ü ilk banyo zamanını araştırmamızla benzer olarak doğru yanıtlamışlardır. Yapılan araştırmalarda yenidoğan bebeğin ilk banyosu konusunda geleneksel uygulamalar çerçevesinde hareket ettikleri bildirilmiştir (Çınar, 2015; Arabacı, 2016; Bölükbaş, 2009). Doğum öncesi bebek bakımı eğitimlerinde yapılan geleneksel uygulamalar ve oluşabilecek sorunlar da eğitime dahil edilmelidir.

Yenidoğan doğum eylemi ile başlayan ve ilk birkaç gün içerisinde mekonyum adı verilen ilk kakasını yapar. Rengi koyu yeşil, siyah ve yapışkandır. Beslenmeye başladıktan 3-4 gün sonrarengi yeşile ve sonrasında sarıya doğru değişir (Temel Yenidoğan Bakımı, 2015; Bebek ve Küçük Çocuk Bakımı, AAP, 2015). Araştırmada mekonyumun tanımını bilme oranı çalışan annelerde daha fazla görülmüştür (%26). Gebelerin %85,5'i mekonyumun tanımını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bebeğin kaka renginin günden güne değişimini bilme oranı araştırmamızda gebelerin yaşı ile doğru orantılı olarak bulunmuştur. Bebeğin doğduğu ilk zamanlarda alt temizliği, mümkünse su ile yıkayarak, değilse yumuşak bir bezle önden arkaya bir defada yapılmalıdır. Kokulu temizlik mendillerinin yaygın olarak kullanılması katkı maddesi içerdiğinden bebekte alerji yapabilir ve önerilmemektedir. Bebeklerin alttemizliğinden sonra bebekler için uygun olan nemlendirici bir krem kullanılması önerilebilir. Bebek pudraları solunduğunda akciğere kaçma riski olduğu için kullanımı önerilmez (Vatandaş, 2004; Bebek ve Küçük Çocuk Bakımı, 2015). Primipar gebelerin %59,7'si bebeğin alt temizliğinin nasıl yapılması gerektiğini doğru yanıtlamışlardır. Önsüz, Köse ve Demir (2015) yaptıkları çalışmada, gebelerin %37,3'ü bebeğin alt bakımının doğru yöntemlerle yapılması gerektiğini bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar alt temizliğinde geleneksel uygulamalar kullanıldığını bildirmişlerdir (Sivri ve Karataş 2015;

Gölcük, 2014; Uğurlu, 2013). Planlanan eğitimlerde geleneksel yöntemlerle yapılan uygulamalara da yer verilip, bebek için oluşturabileceği tehditler vurgulanmalıdır.

Amerikan Pediatri Akademisi, sağlıklı bebeklerin uyumak için sırt üstü yatırılmalarını önermektedir. İlk bir senede (yenidoğan dönemi dışında) bebek ölümlerinin en fazla nedeni olan Ani Bebek Ölümü Sendromu (SIDS) olma olasılığı, bebekler sırt üstü yatırıldıklarında azalmaktadır. Bu bulgunun nedeni bilinmemektedir, fakat karınlarının üzerinde uyuyan çocuklar daha az oksijen aldıklarından ya da karbondioksiti daha az dışarı verebildiklerinden olabilir, çünkü bebekler, burunlarının çevresinde küçük bir cepte toplanan havayı tekrar solumaktadırlar. Ayrıca son bulgular SIDS' dan dolayı ölen bebeklerin beyinlerinde belli bölgelerin daha az gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Bu bebekler, sağlıklarını tehdit edici bir durumla karşılaştıklarında, kendilerini tehlikeden uzaklaştırmak için uyanmayı beceremezler. Hangi bebeklerin normal bir şekilde uyanamayacağını belirlemek olanaksız ve SIDS ile uyku pozisyonu arasındaki ilişki güçlü olduğu için, Amerikan Pediatri Akademisi bütün bebeklerin sırt üstü yatırılmasını önermektedirler. Bazı doktorlar, eskiden bebekleri yan yatırmanın bir alternatif olabileceğini düşünürlerdi, fakat son deliller güvenlik nedeni ile bebekleri yan yatırmaktan da kaçınılması gerektiği göstermektedir. Bebekleri sırt üstü yatırma önerisi ilk bir sene boyunca uygulanmalıdır. Ancak SIDS'in en sık olduğu 6 ay boyunca önemlidir (Bebek Ve Küçük Çocuk Bakımı, 2015; AAP, 2011). Bebekleri sırt üstü yatırmanın yanında, sert uyku yüzeyi kullanımı, yatak paylaşımı olmadan oda paylaşımında bulunulması, gevşek yatak örtüleri kullanmama ve yumuşak nesnelere beşikten uzak tutma gibi güvenli uyku önerileri AAP tarafından yayınlanmıştır (AAP, 2011). Bu araştırmada primipar gebelerin %22,6 'sı bebeklerin sırt üstü yatırılması gerektiğini bildirmişlerdir. Literatüre bakıldığında anneler genellikle bebeklerini yan pozisyonda yatırmayı desteklemişlerdir. Çalışır, Özvurmaz ve Tuğrul (2007) çalışmasında, annelerin %43,1'i bebeklerini sırt üstü yatırdığını bildirmişlerdir. Cesar, Marmitt, Carpena, Pereira, Neto, Neumann ve, Acevedo yaptıkları araştırmada, annelerin %82,1'inin bebeklerinin yan pozisyonda uyması gerektiğini ifade etmişlerdir (Cesar et al., 2018) . Carlin, Abrams, Mathews, Joyner, Oden, McCarter, Moon yaptığı araştırmada annelerin büyük bir çoğunluğu bebeklerini sırt üstü yatırılması gerektiğini bilirken, uygulamada çoğunlukla yan yatış pozisyonunda yatırdıklarını ifade etmişlerdir (Carlin et al., 2018). Hirsch, Mullins, Miller, Mand Aitken'nin araştırmasında annelerin %42 sinin bebeklerinin sırt üstü pozisyonda uyuması gerektiğini bildirmişlerdir (Hirsch, et al, 2018). Bu bulgulardan yola çıkılarak doğum öncesi eğitimlerde bebeğin doğru uyku pozisyonuna ayrıntılı yer verilerek ebeveynlerin bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Efe, İnal, Balyılmaz, Çetin, Turan, Altun'un, yaptıkları araştırmada ise pediatri hemşirelerinin %74,1'i yan yatış pozisyonunu önerirken, sadece %16'sının sırtüstü yatış pozisyonunu önerdikleri, pediatristlerin ise %44'ünün yan yatış ve %43,7'sinin sırtüstü yatış pozisyonunu önerdikleri saptanmıştır (Efe ve ark., 2012). Bunun yanında ülkemizde yapılan bir çalışmada sağlık çalışanlarının %17'sinin sırt üstü pozisyonu önerdiği bildirilmiştir. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere sağlık çalışanlarının da bebeğin uyku pozisyonuna ait bilgilerinin doğru ve güncel olması gerekmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak araştırmaya katılan primipar gebeliklerinin üçüncü trimesterinde olan gebelerin bebek bakımı hakkındaki bilgileri literatür ile uyumlu olarak bulunmuştur. Gebelerin en fazla bebeğin uyku pozisyonu konusunda daha az bilgiye sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum gebelere verilen eğitimlerin ihtiyaca yönelik olarak verilmesi ve güncel olması gerektiğini göstermektedir. Doğum öncesi verilen bebek bakımı eğitimi doğum sonrası annenin bebeğinin fiziksel ihtiyaçlarını gidermesine yardımcı olmasını ve bebeğine daha bilinçli yaklaşmasını sağlayacaktır. Anne çocuk sağlığını korumada, bebek ölümlerinin engellenmesinde verilen eğitimin rolü büyüktür.

KAYNAKLAR

1. American Academy of Pediatrics (2011). Task force on sudden infant death syndrome. SIDS and other sleep-related infant deaths: Expansion of recommendations for a safe infant sleeping environment. *Pediatrics*; 128(5): 1030-9.
2. Arabacı, Z., Yıldırım, G.J., DüNDAR, B.N., Kadam, Z (2016). Bebeklerde uygulanan geleneksel yöntemler. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 1(1); 61-86.
3. Arzani, A., Kermanshahi, S., Zahedpasha, Y (2008). The effect of educational intervention on continuous breastfeeding in low birth weight infants. *The Journal of Qazv in University of Medical Sciences*, 12, 64–74.
4. Bebek ve Küçük Çocuk Bakımı. Ed. Steven P.Shelov - Tanya Remer Altman. Çev. Dr. Cengizhan Elmas. *American Academy of Pediatrics*. İmge Kitabevi Yayınları, 2015, Ankara.
5. Bhutta ZA, Das JK, Bahl R, Lawn JE, Salam RA, Paul VK (2014). Can available interventions end preventable deaths in mothers, new born babies, and still births, and at whatcost? *Lancet*. 2014;384(9940):347–70.
6. Biltekin, Ö., Boran, D., Denkli D.M. ve Yaçınkaya S (2004). Naldöken sağlık bölgesinde 0-11 aylık bebeği olan annelerin doğum öncesi dönem ve bebek bakımında geleneksel uygulamaları. *STED*,13(5);166-168.
7. Bölükbaş N, Erbil N, Altunbaş H, Arslan Z(2009). 0–12 Aylık Bebeği Olan Annelerin Çocuk Bakımında Başvurdukları Geleneksel Uygulamalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6: 164-176
8. Carlin RF, Abrams A, Mathews A, Joyner BL, Oden R, McCarter R, Moon RY(2018). the impact of health messages on maternal decisions about infant sleep position: a randomized controlled trial. *J Community Health*.:43(5);977-985. doi: 10.1007/s10900-018-0514-0.
9. Ceber, E., Sogukpinar, N., Karacasaydam, B.(2013). The effects of mother and newborn home care education program on mother and persons providing care of mother/newborn. *Balikesir Health Sciences Journal* 2, 22–28.
10. Cesar JA, Marmitt LP, Carpena MX, Pereira FG, Neto JDM, Neumann NA, Acevedo JD (2018). Maternal knowledge and unsafe baby sleep position: A cross-sectional survey in Southern Brazil. (13). doi: 10.1007/s10995-018-2613

11. Curran J, Barness L., Behrman R (2000) Nelson Textbook of Pediatrics 16 th'de. Philadelphia: SaundersCompany; 138- 67.
12. Çınar, İ.Ö., Aslan, K.Ö., Kartal, A., İnci, F.Ö., Koştu, N(2015).. Annelerin 0-1 yaş bebek bakımında uyguladıkları geleneksel yöntemlerin incelenmesi. *TAF Prev Med Bull*, 14(5);378-86.
13. Dede Çınar N, Dede C (2006). Yenidoğanda Hipotermi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, , 1: 119-12
14. Dik, K., Koyuncuoğlu, E., Çelik, H.T., Korkmaz, A (2012). Annelerin bebek bakımı ve beslenmesi ile ilgili bilgi düzeyleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55: 77-81.
15. Dyer JA (2013). Newborn skin care. *Semin Perinatol*; 37: 3-7
16. Efe E, İnal S, Balyılmaz H, , Çetin H, Turan T, Altun E (2012). Nurses' and paediatricians' knowledge about infant sleeping positions and the risk of sudden infant death syndrome in Turkey. *HealthMED*; 6(1): 140-7.
17. Eğri, G., Gölbaşı, Z (2007). 15-49 yaş grubu evli kadınların doğum sonu dönemde bebek bakımına yönelik geleneksel uygulamaları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(5);313-320.
18. Goto, A., Nguyen-Vinh, N.Q., Van, N.T.T., Phuc, T.H., Minh, P.N., Yasumura, S(2010). Associations of psychosocial factors with maternal confidence among Japanese and Vietnamese mothers. *Journal of Child andFamilyStudies* 19, 118–127. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-009-9291-9>.
19. Gökçay G (2008) Yaşamın İlk 2 Yılında Çocuk Sağlığı ve Bakımı, 1. baskı, Saga Yayınları, İstanbul
20. Gupta, P., Srivastava, V.K., Kumar V (2010). Newborn care practices in urban slums of Lucknowcity, UP. *IndianJournal of CommunityMedicine*;35;82–85
21. Harpham, T., Huttly, S., De Silva, M.J., Abramsky, T. (2005). Maternal mental health and child nutritional status in four developing countries. *Journal of Epidemiology&Community Health* 59, 1060–1064.
22. Hirsch, M.H., Mullins,S., Miller,K.Mand Aitken, E.M (2018). Paternal perception of infant sleep risks and safety. *Injury Epidemiology*;5(1):9
23. Kahraman, S. Kabalcıoğlu, F., Ersin, F (2016) . Şanlıurfa'daki gebelerin bebek bakımına ilişkin bilgi düzeyleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*.;36; 79-97
24. Kaplan S, Aynur B, Sertbaş G (2007) Gebelerde Doğum Öncesi ve Doğum Sonrası Dönemlerde Durumluluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Y.O. Dergisi*.;10(1):113-121
25. Köksal N, Aydoğdu H, Şentürk E, Perçin K, Özkan H (2005) Anne sütünün immünolojik özellikleri, *Güncel Pediatri*, 13(1): 74–77.

26. Lugina HI, Christensson K, Massawe S, Nystrom L, Lindmark G (2001) Change in maternal concerns during the 6 weeks post-partum period: A study of primiparous mothers in Dar es Salaam, Tanzania. *Journal of Midwifery&Women'sHealth* 46, 248–257.
27. Molu, B. ve Şen, B.A. (2016). Annelerin 0-12 Aylık Bebek Bakımında Başvurdıkları Geleneksel Uygulamalar. *Uluslararası Hakemli Kadın Hastalıkları ve Anne Çocuk Sağlığı Dergisi*;8;33-49
28. Newbrander, W., Natiq, K., Shahim, S., Hamid, N., Skenad, N.B. (2014). Barriers to appropriate care for mothers and infants during the perinatal period in rural Afghanistan: A qualitative assessment. *Journal of Global Public Health* 9, S93–S109.
29. Neyzi O, Ertuğrul T (2002) *Sağlıklı çocuğun beslenmesi*. Pediatri, 3. baskı, Cilt 1, Nobel Tıp Kitabevleri, s: 183, İstanbul
30. Beroviç N (2003). Impact of socio demographic features of mothers on breastfeeding in Croatia: Questionnaire study. *Croat Med J* 2003; 44: 596-600
31. Önsüz, M.F., Köse, O.Ö., Demir, F (2014). Hastanede takipli gebelerin yenidoğan bakımı ile ilgili bilgi düzeyleri ve etkileyen faktörler. *ADU Tıp Fak Dergisi*, 15(3): 99-104.
32. Senarath, U., Fernando, D., Vimpani, G., Rodrigo, I (2007). Factors associated with maternal knowledge of newborn care among hospital delivered mothers in Sri Lanka. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*: 101;823–830
33. Shrestha, S., Adachi, K., Petrini, M.A., Shrestha, S.(2014). Factors associated with post-natal anxiety among primiparous mothers in Nepal. *International Nursing Review*. 61, 427–434.
34. Sivri, B.B., Karataş, N (2015). Toplumun Kültürel Yönü: Doğum Sonu Dönemde Anne ve Bebek Bakımına Yönelik Yapılan Geleneksel Uygulamalar ve Dünyadan Örnekler. *J Curr Pediatr*; 13:183-93
35. Tammertie, T., Tarkka, M.T., Astedt-Kurki, P., Paavilainen, E., Laippala, P., 2004. Family Dynamics and postnatal depression. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 11, 141–149.
36. Taşdemir S, Kaplan S, Bahar A. Doğum Sonrası Depresyonu Etkileyen Faktörleri Belirlenmesi (2006). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*;1(2):106–116.
37.(2015). Temel Yenidoğan Bakımı. T.C. Sağlık Bakanlığı, Ankara.
38. Uğurlu, E., Başbakkal, Z., Dayılar, H., Çoban, V., Ada, Z (2013). Ödemiş'te Bulunan Annelerin Bebek Bakımında Uyguladıkları Geleneksel Yöntemlerin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2013;2 (3):342-60
39. <http://www.who.int/features/factfiles/breastfeeding/en/> erişim tarihi :22.09.2018
40. https://www.unicef.org/turkey/ir/_mc29.html erişim tarihi 22.09.2018

24 Ekim 2018

Oturum XXIV

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Fatma Elibol

Saat

10:45-12:15

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

DOWN SENDROMLU BİREYLERİN AİLELERİNİN TANI ANINDAN İTİBAREN EBEVEYNLİK DENEYİMLERİ; KAYIPLARI VE KAZANIMLARI

N.Emel LÜLECİ¹, Sara TUNCA², İrem SANDIKÇI²,Şerife ÇETİN², Emre TUYAN², Emre NURAYDIN²

1 Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2. Sınıf Öğrencisi

2 Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı

Giriş ve Amaç: Toplumun en küçük birimini oluşturan ailede “çocuk” önemli bir yere sahiptir. Çocuklarının engelliliği, ebeveynlerin yaşantısında önemli etkiler bırakır. Ebeveynler değişen aile yaşantısına, yeni rollerine ve sorumluluklarına uyum göstermeye çalışırlar. Bu çalışma en sık görülen kromozom anomalisi olan Down Sendromuna sahip çocukların ailelerin değişen yaşam ve düşüncelerine derin bakış açısı sunmaktadır.

Gereç ve Yöntem: Bu çalışmaya, Silivri Lions Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne çocuklarını getiren 11 ebeveyn katılmıştır. Çalışmanın verisi, ebeveynlerin demografik özelliklerini, Down Sendromlu çocuk sahibi olmanın hayatlarında meydana getirdiği değişiklikleri anlamaya yönelik hazırlanmış, yarı yapılandırılmış soru formuyla, derinlemesine görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmeler eğitim merkezinin sağladığı ortamda ses kayıtlarının alınmasıyla ortalama 15-20 dakika süren görüşmelerle tamamlanmıştır. Görüşmeleri yapan araştırmacılar tarafından görüşmeler metne çevrilmiş, tüm metinler en az 2 farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlar belirlendikten sonra tema analizi yapılmıştır.

Bulgular: Analiz sonrasında, ebeveynlerin ifadeleri şu ana temalar altında toplanmıştır: 1-Kabullenme süreci, 2-Aile hayatı değişimi, 3-Yaşam tarzı değişimi, 4-Gelecek ile ilgili kaygı, 5- Kazanımlar, 6-Down Sendromu ile ilgili bilgi düşünce değişimi, 7-Psikososyal durumda değişim, 8-Hayata karşı bakış açısı değişimi. Çalışmamızda ebeveynlerin çoğunluğunun çocukları hakkında gelecek kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Dini inancın kabullenme sürecinde olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Görüşmelerin genelinde aile içi iletişimde değişim olduğu, bu değişimin genellikle olumlu yönde olduğu, aile içi kenetlenmenin arttığı görülmüştür. Aileler bu durumun zorluklarla beraber kendilerine beklenmedik kazanımlar getirdiğini de belirtmişlerdir. Çoğunlukla daha hoşgörülü olduklarını, yeni çevre edindiklerini ve konu hakkında daha bilinçli olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler hayata karşı bakış açılarında değişim olduğunu söylemişlerdir. Araştırmamızda ek olarak Down Sendromlu çocukların kalabalık ortamlardaki tutumları ve eğitim ile gelişme süreci hakkında da bilgi edinilmiştir. Toplumun Down Sendromu hakkındaki bilinçsizliği elde edilen önemli sonuçlardandır.

Sonuç: Down sendromlu çocuk sahibi olmak, ebeveynlerde farklı açılardan kapsamlı değişimler yaratmıştır. Araştırmamızda literatürden farklı olarak bu durumun ebeveynlere getirdiği zorlukların yanında sağladığı kazanımlar hakkında önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: down sendromu, kazanım

PARENTAL EXPERIENCES OF INDIVIDUALS WITH DOWN'S SYNDROME FROM THE TIME OF DIAGNOSIS; LOSSES AND GAINS

Lüleci E.** Tunca H.S.*, Tuyan M.E.*, Sandıkçı İ.*, Çetin Ş.*, Nuraydın E.*,

* Marmara University Faculty of Medicine 2nd Grade Student** Marmara University Faculty of Medicine Public Health Department

Introduction and Objective: The "child" has a significant place in the family that constitutes the smallest unit of society. The disability of their children has a significant impact on the experiences of their parents. Parents try to adapt to new roles and responsibilities in changing family life. This study presents a deep insight into the changing lifestyles and beliefs of children with Down Syndrome, the most common chromosomal abnormality.

Materials and Methods: Eleven parents who brought their children to the Silivri Lions Special Education and Rehabilitation Center participated in this study. The study's data were collected through an in-depth interview with a semi-structured questionnaire designed to understand the demographic characteristics of parents and the changes that have occurred in the lives of children with Down's syndrome. In the environment provided by the interviews training center, voice recordings were taken and an average of 15-20 minutes of interviews were completed. All the texts are independently coded by at least 2 different investigators. After the codes were identified, theme analysis was done.

Findings: After the analysis, the expressions of parents were collected under the following main themes: 1-Adoption process, 2-Family life change, 3-Lifestyle change, 4-Future concern, 5-Earnings, 6-Information exchange on Down Syndrome, 7-Change in psychosocial situation, 8-Change of view point towards life. In our study, it is seen that the majority of the parents are concerned about the future of their children. It has been observed that religious belief has a positive contribution in the process of acceptance. It has been seen that there is a change in intra-family communication in general, an increase in intra-family cohesion in which this change is generally positive. They also pointed out that this situation brought unexpected benefits to them along with the difficulties. Often they have stated that they are more tolerant, they have new environment, and they are more conscious about the subject. Parents have said that there is a change in the point of view of life. In our study, we also learned about the attitudes of children with Down's syndrome in crowded environments and the process of education and development. The unconsciousness of the community about Down Syndrome is an important result.

Conclusion: Having a child with Down's syndrome has caused extensive changes in parents at different angles. Unlike the literature in our research, important results have been obtained about the benefits that parents have in addition to the difficulties that parents bring to this situation.

Key words: down syndrome, earnings

DOWN SENDROMLU BİREYLERİN AİLELERİNİN TANI ANINDAN İTİBAREN EBEVEYNLİK DENEYİMLERİ; KAYIPLARI VE KAZANIMLARI

Lüleci E.** Tunca H.S.*, Tuyan M.E.*, Sandıkçı İ.*, Çetin Ş.*, Nuraydın E.*,

*Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2. Sınıf Öğrencisi

**Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı

Giriş ve Amaç: Toplumun en küçük birimini oluşturan ailede “çocuk” önemli bir yere sahiptir. Çocuklarının engelliliği, ebeveynlerin yaşantısında önemli etkiler bırakır. Ebeveynler değişen aile yaşantısına, yeni rollerine ve sorumluluklarına uyum göstermeye çalışırlar.

Down sendromu olan bireyin gereksinimlerine bağlı olarak yaşanan aile içi stres ve kaygı, ebeveyn, kardeş ilişkilerini etkilemekte; diğer yandan en yoğun olarak ailedeki bireyleri ve en çokta annenin yaşamını güçleştirmektedir.

Down sendromu, genetik bir farklılık, bir kromozom anomalisidir. En basit anlatımı ile sıradan bir insan vücudunda bulunan kromozom sayısı 46 iken Down sendromlu bireylerde bu sayı üç adet 21. kromozom olması nedeniyle 47 olmaktadır. Down Sendromu tedavi edilmesi gereken bir hastalık değil, genetik bir farklılıktır.

Bu çalışmada Down Sendromlu çocuğa sahip anne-babaların tanı anından itibaren uyum süreçlerinde, engelliliği anlama ve çözüm bulma çabalarını araştırmak, bu durumun aile içi ve sosyal çevredeki etkilerini katılımcıların ifadelerine dayanarak nitel bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem: Bu çalışmaya, Silivri Lions Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne çocuklarını getiren 11 ebeveyn katılmıştır. Çalışmanın verisi, ebeveynlerin demografik özelliklerini, Down Sendromlu çocuk sahibi olmanın hayatlarında meydana getirdiği değişiklikleri anlamaya yönelik hazırlanmış, yarı yapılandırılmış soru formuyla, derinlemesine görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmeler eğitim merkezinin sağladığı ortamda ses kayıtlarının alınmasıyla ortalama 15-20 dakika süren görüşmelerle tamamlanmıştır. Görüşmeleri yapan araştırmacılar tarafından görüşmeler metne çevrilmiş, tüm metinler en az 2 farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlar belirlendikten sonra tema analizi yapılmıştır.

BULGULAR

KABULLENME SÜRECİ

1-Ebeveynler çocuklarının down sendromlu olduğunu/olacağını öğrendikleri anda önce yıkım yaşamış, üzüntüye kapılmış sonrasında ise onu fazlasıyla benimsemişlerdir.

“Çok üzüldüm. Neden böyle oldu diye ağlaya ağlaya bir gözümü bile kaybettim. Hayal kırıklığı yaşadım. Suçluluk duygusu eşimde de bende de olmadı. Özel doktora gittiğimiz halde neden bu bizim başımıza geldi diye sürekli sordum. Kabullenememe sorunu olmadı.”(Sena Hanım,49 yaşında)

AİLE HAYATI DEĞİŞİKLİĞİ

1-Ebeveynler aile içi iletişimin kuvvetlendiğini bildirmişlerdir.

“Tüm aile birbirine çok bağlandı. Kenetlendik. Bu çocuk bizi birbirimize daha çok bağladı. Biz onu ölene kadar bırakmayız.” (Fatma Hanım, 50)

2-Eşler arası iletişimin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

“Eşimin bu konuya çok fazla sarılması üzerine düşmesi belki de anne olmasının etkisiyle yani onu aldırırsak ondan bir parça gideceğini düşünmesi falan benim eşime olan sevgimi ve saygımı arttırdı.Ona karşı hassasiyetim arttı.O bir anneydi ve aşırı bir şekilde o çocuğa karşı sevgi besliyordu.Annesiyle hep iç içedir zaten.Eşimin o duruşu , aldırma konusunda hiç geriye adım atmaması eşime saygımı arttırdı.Bağlarımız da

daha kuvvetli oldu diyebilirim.Sıkıntımız zaten yoktu ama daha da iyi oldu.Zaten bu işi birlikte yürütmemiz gerekiyordu.Ben zaman zaman aldırılım dedim mesela.Bıraksaydım belki onun yanında olmasaydım şuan da aramız daha farklı olabilirdi.Ki şuan da ben okulda çalışıyorum ve bir çok ailenin bu konudan dolayı ayrı olduklarını biliyorum.Ama ben eşimin yanında oldum ve bu huzurumuzu da mutluluğumuzu da aynı zamanda arkadaş çevremizle olan ilişkimizi de etkiledi iyi bir şekilde.” (Hakan Bey, 42)

3-Kardeşler arası iletişim bu durumdan olumsuz etkilenmemiştir.

“Benim oğlum çok istiyordu bir kardeşi olmasını çünkü çok da yaş var aralarında biri 14 yaşında biri 4 yaşında. 10 yaş var. O ona aşık öyle diyeyim. Abi abi çok düşkün, abisi de ona çok düşkün. Diyorum ya Beren çok şanslı bir çocuk, çok seviliyor çünkü evin içinde.” (Huriye Hanım, 43)

4-Down sendromlu çocuğa gösterilen ilgi, diğer kardeşlere gösterilen ilgiden daha fazla olmuştur.

“Ebeveyn olarak A.ya daha çok, öbürlerinden daha çok ilgi gösterdiğimin farkındayım.” (Nuran Hanım)

YAŞAM TARZI DEĞİŞİKLİĞİ

1-Ebeveynlerin çoğunluğu down sendromlu çocukları dünyaya geldikten sonra ekonomik olarak etkilenmediklerini söylemişlerdir.

2-Ebeveynler çevrenin olumsuz tepkisinden dolayı birtakım zorluklarla karşılaştıklarını ve üzüldüklerini belirtmişlerdir.

“Valla seven de oldu böyle acıyarak bakan da oldu ama hiç umursamadım çünkü çocuğum benim çocuğumdu, canımdı, canımdan parçaydı rahatsız olan gelmesin zaten çoğu kişiyle hep ilişkimi kestim çocuğum için. Ona kilitlendim, hani onla bir yere gitmedim sürekli evde ben onunlaydım. İletişim halinde olalım rahatsızlık duymasın.” (Feride Hanım, 53)

3-Ebeveynler bu durumun onlara verdiği fiziksel yorgunluktan bahsetmişlerdir.

“Hastaneler koşuşturmacalar beni kötü etkilemedi.6 ay Bakırköy’e götürdüm getirdim. Daha sonra kaslarda kısıklık oluştu buna bağlı 2 kez ameliyat geçirdi. Ama tüm bu süreçte sadece fiziksel yorgunluk oldu.Kaldırması apartmana çıkartması zor oluyor.Bir omuzumda belimde fıtık oluştu.Yaş ilerledikçe kaldırmak zorlaşıyor.(Sena Hanım,49)

GELECEK İLE İLGİLİ KAYGI

“Biz ölene kadar biz bakarız biz öldükten sonra ne olacak diye bir kaygımız var. Bu hepimizde oluyor, biz ölene kadar bakarız, başımın üstünde taşıyım ölene kadar.” (Ferda Hanım

KAZANIMLAR

- 1- Ailelerimiz; çocukları dünyaya geldikten sonra Down Sendromu hakkında kendilerinde farkındalık oluştuğunu belirtmişlerdir.
- 2-Ailelerimiz; çocuklarının onlara bereket getirdiğine inanmaktadırlar.
- 3-Ailelerimiz; çocukları doğduktan sonra aile içi iletişimlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir
- 4- Ailelerimiz artık daha küçük şeylerden bile mutlu olabildiklerini belirtmişlerdir.
- 5-Ebeveynler, kendilerinden daha kötü durumda olan kişilere bakıp hallerine şükretmişlerdir.
- 6- Aileler artık küçük sorunlara takılmadıklarını söylemektedirler

TARTIŞMA

Engelli çocuğu olan ebeveynler, tanı anından itibaren yoğun bir kaygı yaşamaktadırlar. Ailelerin sorunlarla ve yaşamlarındaki yeni zorluklarla sağlıklı bir şekilde baş etmelerini kolaylaştırmak için, tanı anından itibaren sağlık profesyonellerinin rolü çok önem kazanmaktadır. Ebeveynler tanı konma döneminde bir yandan doktora, hastanelere, konunun uzmanlarına danışıp yardım arayışına girerken, diğer yandan çocuklarının farklı olmadığı yorumlarına inanma ihtiyacı duymaktadır. Çoğu ebeveyn tanı anında, tanının ne olduğunun yanı sıra, çocuklarını bundan sonra nelerin beklediğini, tedavinin nasıl olacağını ya da tedavinin mümkün olup olmadığını bilmek isterler. Çoğu zaman ailelerin yaşadıkları bu zor süreç, çocuklarının teşhis ve tedavisi için verdikleri çabanın karşılığını alamadıklarını düşünmelerine ve başvurdukları uzmanlara karşı güvensizlik ve öfke duymalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle tanı anında, empati kurularak, doğru yönde, anlaşılır bir iletişimle aileye bilgi verilmesi, ailenin uyum sürecinde çok belirleyici olmaktadır. Ailenin anlayacağı şekilde, tıbbi terimlerden uzak, suçlayıcı olmayan ve durumun zorluğuna empati kurularak yapılan açıklamalar ailenin uyum çabasını destekleyecektir. Ailelere tanının ne olduğu, yapılan işlemler, tedaviler ve riskleri hakkında bilgi verilmesinin ve durumun çok kötümser olmayan fakat gerçekçi bir şekilde açıklanmasının, uzmanlara karşı güven duyulmasına katkısı olmaktadır.

Tıp alanındaki gelişmelere ve uzmanların çabalarına rağmen, bir süre sonra aile çocuklarında değiştiremedikleri veya iyileşmeyen sorunların olduğunun bilincine varır. Ebeveynler çocuklarının geleceğinin nasıl olacağı ve ileri yaşlardaki bakımları ile ilgili çoğu zaman yoğun kaygı ve endişe duyarlar.(3) Anne-baba için engelli çocuğun tamamen iyileşmesini umut etmek veya olduğu gibi kabullenmek önemli bir duygusal çatışma nedeni olmaktadır. Bu süreçte, çocuğun diğer sağlıklı

çocuklardan farklılıklar taşıdığıının kabullenilmesi ve yardım etmenin mümkün, fakat tamamen iyileştirmenin mümkün olmadığıının bilinmesi önem kazanmaktadır.

Çocuğun geleceğine yönelik yoğun kaygılar, bir takım beklentiler ortaya çıkarmaktadır. Bazı ebeveynler eşinden daha fazla ilgi-paylaşım beklerken, bazıları da sosyal çevreden destek görmeyi ve diğer engelli aileleri ile gruplar oluşturmayı tercih etmektedir. Yapılan birçok araştırma, Down Sendromlu ço aynı zorlukları yaşayan diğer ailelerle iletişime girmelerinin kabullenme sürecini kolaylaştırdığını göstermiştir.(4)

Literatür çalışmaları incelendiğinde genellikle evliliklerin bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmüştür.(4) Fakat bizim çalışmamızda çoğu aile eşleri ile bu durumu birlikte aşmaya çalıştıklarını söylemiş ve birbirlerine daha da kenetlendikleri görülmüştür. Sadece eşler arasında değil diğer çocuklar ile de bu durumun görüldüğü aile bağlarının daha fazla güçlendiklerini belirtmişlerdir. Görüştüğümüz aileler kardeşlerinin birbirine yardımcı olduğu ve duruma çok olgun ve anlayışlı yaklaştığını söylemişlerdir. Bu da Down Sendromlu çocuğun çevreye ve aileye olan uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Hem diğer çalışmalara hem de bizim çalışmamıza bakıldığında aileler üzerindeki en büyük etki sosyal çevreden gelmektedir. (5)Ebeveynler çocuklarının farklılıklarını inceleyen, anlayışlı olmayan ve dışlayan bireylerle karşılaştığında, stres ve endişeleri artmaktadır. İhtiyaç duydukları sosyal desteği alamadıklarında, toplumun olumsuz davranışları ile karşılaşmaktan kaçınarak, Down Sendromlu çocuklarını eve kapatmaya, dolayısıyla kendilerini de sosyal çevreden soyutlamaya başlamaktadırlar. Tanı öncesine göre toplumdan uzaklaşmış ve daha asosyal olmuşlardır.İnsanların genel olarak bu durumu bilmemesi ve sadece dış görünüşe bakıp değerlendirmesi , bu durumla dalga geçilmesi (özellikle çocukların bilmeden yorum yapması) aileleri çok fazla yaralamaktadır. Ailenin beklentisi, bu zor durumda çocuklarını farklı görerak ilgi gösteren bir çevre değil, çocuklarını kabullenmelerini destekleyen, yargılamadan kabul eden, durumu doğallaştıran bir çevredir. Toplumun engellilik konusunda bilinçlendirilmesi ve engelli çocuğu olan ailenin de psikolojik yardım almış olması, sosyal çevreyle oluşacak çatışmaları önlemede yararlı olacaktır.

Çalışmamızda ailelerin en büyük kaygısı çocuklarının geleceği konusunda. Çünkü aileler çocuklarının onlarsız bir yaşam sürdürmekte zorlanacağıının farkında. Bu yüzden "Ben olmazsam çocuğum ne yapar?" düşüncesi çok fazla görülmektedir. Hatta aileler bu konuda öyle hassas ki kardeşlerine bile emanet etmekten çekinmektedir.Bu durumun bize gösterdiği sonuç aileler sürekli Down sendromlu çocukları ile beraber ve onlardan bağımsız bir hayatları yok denecek kadar az. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi bu da onları asosyalliğe daha fazla itmektir.

Diğer çalışmalara baktığımızda ve bulgularımızda öne çıkan diğer bir önemli sonuç ise ailelerin Down Sendromlu çocuğa diğer çocuklarından daha fazla ilgi göstermesidir.(6) Fakat aileler bu durumun sadece "ilgi" konusunda olduğunu belirtmişlerdir. Sevgi konusunda diğer çocuklarından ayırım yapmadıklarını ,fakat Down sendromlu çocuklarının ihtiyaçlarını tek başına giderememesinden kaynaklı daha fazla ilgilenmek zorunda kaldıklarını söylemişlerdir.

Literatür çalışmalarından farklı olarak bizim çalışmamızda "din" çok fazla öne çıkmıştır. Ailelerin dini inancı durumu kabullenme sürecini hızlandırmıştır. (4)Bu durumun Allah'tan geldiğine inanılması , bir

sınav olarak düşünülmesi çocuğa olan ilgiyi ve şefkati arttırmıştır. Aileler zorluklarla inançları sayesinde daha kolay başa çıkmışlardır. Hatta dini kurumların kendilerine yardımcı olduğunu da belirtmişlerdir.

Aile ekonomisinin tanı sonrasında kötüye gittiğini gösteren birçok çalışma vardır.(9) Fakat bizim araştırmamızda ekonominin değişimi hakkında aileler çok fazla durmamıştır. Ekonomilerinin tanı öncesine göre bir değişim göstermediğini ifade etmişlerdir. Çocuğun eğitimi ile alakalı masrafların devlet tarafından karşılandığını söylemişlerdir. Fakat genel bir değerlendirme yaptığımızda çocukların hastane masrafları ve eğitim giderleri dikkate alındığında normal çocuğa sahip ailelere göre aslında daha fazla harcama yaptıklarını söyleyebiliriz.

SONUÇLAR

Tüm bulgular değerlendirildiğinde aileler tanı konduktan sonra şok, hayal kırıklığı, üzüntü vs yaşamaktadırlar. Bu durumu kabullenme süreci aile bireylerine, çevreye, ekonomik duruma, sağlık personellerine, öğretmenlere gibi bir çok etkene bağlıdır. En başta aileler durumun etkisinden çıkamasalar da ve kabullenmekte zorlansalar da , kabullendikten sonra aslında bu durumun onlara kötü etkilerinden çok iyi etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Aile bağlarının güçlendiğini, aile içi etkileşimin arttığını görmüşlerdir. Hatta bu etki sadece aile içinde kalmayıp dış çevrelerine de iyi şekilde yansımıştır. Fakat dışarıdan gelen olumsuz yorumlar aile bireylerini çok fazla yıpratmaktadır. Aileler zaten bu durumu aşmada zorlanırken bir de dışarıdan gelen aşağılayıcı ve anlayışsız yorumlar onları derinden yaralamaktadır. Bu da onları psikososyal olarak çok fazla etkilemektedir. İçer kapanmakta ve dışarıdan uzaklaşmaktadırlar. Fakat tüm bu olumsuz etkilere rağmen ailelerin artık daha dayanıklı bir birey olduklarını, küçük şeylerden mutlu olabildiklerini, şükretmeyi öğrendiklerini, ebeveyn olarak daha iyi olduklarını görmekteyiz. Down sendromlu çocuklarına alıştıktan sonra aslında böyle bir çocuklarının olmasının ne kadar güzel bir şey olduğunu, onlara birçok şey kattığını artık onlarsız bir hayat düşünemediklerini gözlemledik.

Yine de ailelerin maddi ve psikososyal açıdan devlet desteğine ve dış çevrelerinin daha anlayışlı olması konusunda insanları bilinçlendirilmesine, tanının erken konmasına yönelik durumu kabullenme ve ona göre yaşamlarını düzenlemeyi kolaylaştırma adına çalışmaların yapılması gerektiği görmekteyiz.

ÖNERİLER

Çalışmamızda çocuklarını tedavi, rehabilitasyon ve özel eğitim merkezlerine götüren, dolayısıyla çocuklarının engelliliğini bir derece de olsa kabullenmiş ve bu konuda çabaları olan ebeveynler ile görüşülmüştür. Sadece engelli anne ve babaları değil, ailedeki sağlıklı çocukları da içeren ve durumu onların gözünden anlatan kapsamlı nitel çalışmalara ihtiyaç vardır.

- Aile ve çevreye daha fazla bilgi olanağı sunulabilir
- Sağlık personelleri ailelere durumu daha anlaşılır ve detaylı açıklayabilir
- Eğitim, maddi ve ulaşım desteği devlet tarafından daha da iyileştirilebilir.
- Ailelere devlet tarafından psikolojik destek hizmeti sağlanabilir.

KAYNAKÇA

1. TOKER,M. (2016). DOWN SENDROMLU ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN AİLE GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE SOSYAL DESTEK ALGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
2. CİĞERLİ Ö, TOPSEVER P, ALVUR T. Müge, GORPELİOĞLU S. (2013).Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Tanı Anından İtibaren Ebeveynlik Deneyimleri: Farklılığı Kabullemek.
3. KAYTEZ,N. DURUALP, E. KADAN, G.(2015). ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN GEREKSİNİMLERİNİN VE STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ. Journal of Research in Education and Teaching.
4. GÖREN, A.B. (2015) Down Sendromlu Çocuğa Sahip Annelerin Destek İhtiyaçlarının ve Destek Kaynaklarının Belirlenmesi. İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (Cilt 4 Sayı 7)
5. İnanc YB. Fiziksel sakatlığı ve kronik hastalığı olan cocuklara ve ailelerine psikolojik yaklaşım. Ekşi A,ed. Ben hasta değilim, cocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yonu. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri; 1999. p.641-54.
6. Burke SO, Kauffmann E, Costello Ea, Dillon MC.Hazardous secrets and reluctantly taking charge:Parenting a child with repeated hospitalizations. Image Journal of Nurse Search. 1991; 23: 39-45.
7. Gibson CH. The process of empowerment in mothers of chronically ill children. Journal of Advanced Nursing. 1995; 21:1201-10.
8. Gray DE. Gender and coping: the parents of children with high functioning autism. Social Science and Medicine. 2003; 56: 631-42.
9. Johansson B, Ringsberg KC. Parents' experiences of having a child with cleft lip and palate. Journal of Advanced Nursing. 2004; 47:165-73.
10. Taanila A. Factors supporting the coping process in parents with chronically ill or disabled children. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Ouluensis, E 28. Oulu: Oulu University Press, 1997.
11. Yıldırım A, Şimşek H. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 5. Baskı. Ankara: Seckin Yayıncılık; 2005.

24 Ekim 2018

Oturum XXV

Oturum Başkanı: Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu

Saat

12:15-15:00

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

İLKOKUL 1. SINIFA DEVAM EDEN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ GELİŞİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

Öğr. Gör. Dr. Rıdvan KARABULUT, Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı

GİRİŞ

Üstün yetenekli çocuklar hızlı öğrenme, var olan durumlara çabuk uyum sağlama gibi özelliklere sahip olmasına rağmen, bu çocukların sınıf içerisinde var olan yeteneklerini yeterince ifade etmesini zorlaştıran kalabalık sınıflar, anlaşılma problemleri, öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılama gibi etkenler bulunmaktadır. Bu noktada üstün yetenekli çocukların eğitimcilerinin bu çocukların özelliklerini bilmesi önerilmektedir..

Üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri göz önüne alınarak incelendiğinde; genellemeler yaptıkları, kolay ve hızlı öğrendikleri, rahatlıkla olaylar arasında ilişkiler kurabildikleri, sorgulamakla birlikte özgün fikirleri ve yaratıcı düşünce tarzına sahip oldukları, ilgi duydukları, konuları en ince detayına kadar araştırdıkları, belleklerinde bilgileri daha uzun süreli tuttukları ve bu bilgileri farklı şekillerde tekrar tasarladıkları görülmüştür. Dil gelişim özelliklerine bakıldığında soru hazinelerinin geniş olduğu, yaşlarına kıyasla erken konuştukları ve kelime hazinelerinin gelişmiş olduğu bilinmekte ve sürekli soru sordukları görülmektedir. Bu özelliklerin yanında üstün yetenekli çocukların problem çözme konusunda başarılı oldukları görülmektedir (Karabulut,2018).

Üstün yetenekli bireyler yaşlarıyla karşılaştırıldığında ;sosyal olarak erken geliştikleri, anaokuluna başlayacak olgunluğa daha önce ulaştıkları görülürken, farklı ortam veya durumlara kolay adapte oldukları, sorumluluk alma, liderlik etme özelliklerine sahip oldukları, kolay olmayan bir durumla uğraşmayı ve bu uğraşı eğlenceli hale getirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca ince mizahi da sevdiği görülmüştür (Ömeroğlu,2004).

Bebeklikte olağan üstü hareketlilik, Uzun dikkat süresi, anne-baba veya bakan kişiyi erken tanıma ve gülme, ses, ağrı ve acıya karşı aşırı tepki gösterme, gelişimsel dönüm noktalarına (yürüme, konuşma v.b.) hızlı ilerleme gücü üstün yetenekli çocukların psikomotor özellikleri olarak ifade edilmektedir (Dağlıoğlu,1995).

Problem çözmeye; çocukların evrendeki bütün kaynakları kullanmasını sağlayan, yeteneklerinin farkına vardırıarak, sorumluluk bilincini geliştiren, kendine güven duygusunu oluşturan, bilgilerinin kullanmasını, ihtiyaçlarının farkında olmasını sağlayan bir etkidir. Diğer bir tanımla karşılaşılan güçlükleri yenme çabası olarak da açıklanabilir. Ortaya çıkan bir durumun problem olarak tanımlanabilmesi için, belirlenen bir amaca yönelik olması gereklidir. Bu amaca ulaşma sırasında karşılaşılan engel durumu sonucu ortaya çıkan gerginlik durumunun oluşması problem durumunu ortaya çıkartmaktadır. Problemi çözmeye işlemi problemin varlığını hissetme, problemi tanıma, problemi tanımaya yönelik sorular sorma, sebeplerini analiz etme, var olan bilgilerin gözden geçirilmesi, tahmin yoluyla sonuçlara ulaşma, problemin çözümüne en uygun yolu bulma ve doğruluğunu test etme biçiminde devam eden bir süreçtir (Bingham, 1983).

Üstün yetenekli çocuklarda da tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi öğrenme deneyimlerinden olan problem çözmeyi; önceki deneyimlerle elde edilen bilgiler ile problem çözmeye öğelerinin belirlenmesi olarak ifade edilebilir. Problem çözmeye karşılaşılan problem durumunun değerlendirilip en uygun olan çözümü belirleyip uygulanması ya da karşılaşılan zorluklar ile ilgili çözüm yolunun bulunması olarak da belirtilmiştir (Batıgün, 2000).

Üstün yetenekli çocukların problem çözmeye becerilerinin yanı sıra birçok beceriler yönünden tipik gelişim gösteren yaşlarına oranla daha önde oldukları belirtilmiştir. Üstün yetenekli çocukların problem çözmeye becerileri daha erken yaşlarda, hızlı ve daha erken yaşlarda gerçekleşebilir. Bunun yanında bu çocukların problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesine gerekli önemin verilmesi ve gelişimini sağlayacak ortamların hazırlanıp sunulması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların problem çözmeye becerileri eğitiminde kullanılan sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılan soruların nitel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi:

Araştırmada nitel analiz yöntemi de kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içinde kullanılan betimsel analiz tekniğine göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Büyükoztürk,2007).

Nitel analiz yapılırken problem çözmeye basamaklarıyla ilgili ifadelere göre öğrencinin verdiği cevabın hangi problem çözmeye aşamasıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Buna göre;

Problemin Anlaşılması aşamasında mevcut problemi öğrencinin kendi cümleleri ile ifade edebilmesi baz alınmıştır.

Problemin Tanımlanması aşamasında öğrencinin probleme yönelik verileri ve istenilen bilgileri net ve tam olarak tanımlayabilmesine göre değerlendirme yapılmıştır.

Problem İçin Gerekli Bilgilerin Toplanması aşamasında öğrencinin problemin kaynağını belirlemesi, sebep olan koşulları ortaya koyması öğrencinin cevabını değerlendirmede kriter olarak kullanılmıştır.

Problemin Çözüm Yollarının Belirlenmesi aşamasında öğrencinin olası çözüm yollarından bir ya da birkaçını sunması değerlendirmede kriter olarak ele alınmıştır.

Problem için En Uygun Çözümün Seçilmesi aşamasında öğrencinin çözüm önerileri arasından kesin olan birini seçmesiyle ifade edilmiştir.

Problemin Çözülmesi ve Değerlendirilmesi Aşamasında öğrencinin problemin çözümünü belirli kriterler altında değerlendirmesi, çözümün nedenlerini sıralayabilmesini ifade etmektedir.

Günlük plan uygulanırken çocuklara sorulan problem çözme becerileri ile sorulara öğrencilerin hangi problem çözme basamaklarına göre cevap verdiği bakılmış ve her öğrencinin cevapları kendi içinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken 24 etkinlik üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmede; Problem çözmenin altı aşaması temel alınmıştır. Öğrencinin vermiş olduğu cevapta altı aşamadan hangilerinin olduğu tek tek not edilmiştir. Örneğin problemin tanımlanması aşamasında öğrencinin verdiği cevapta problemi tanımlamaya yönelik bilgileri not olarak ortaya konması istenirken problemin çözümüne yönelik aşamada cevabın olası çözüm yollarından bir ya da birkaçını değerlendirmede kriter olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Problem çözme becerileri programında yer alan ve rastgele seçilen 24 etkinliğe ait analiz bulguları bulunmaktadır. Bu bölümde betimsel analiz ile Sekiz öğrencinin 24 etkinlikte vermiş oldukları cevapların problem çözme aşamalarının hangisiyle ilgili olduğu değerlendirilmiştir. Şekil1'den Şekil8'e kadar olan şekillerde elde edilen veriler ışığında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar; öğrencilerin problemlere geliştirmiş oldukları cevapların Problemin anlaşılması, Problemin tanımlanması, Problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, Problem çözüm yollarının belirlenmesi, Problem için en uygun çözümün seçilmesi, Problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi basamaklarına göre sınıflandırılması sonucu elde edilmiştir.

Nitel analizi yapılan sorular şu şekildedir;

1- Ayşe tıyze cüzdani (parası) olmadan kedisine nasıl süt alacak?

(İlişkili Basamak: Problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi)

2-Siz en çok neyi merak ediyorsunuz?

(İlişkili Basamak: Problemin Tanımlanması)

3-Karıncalar karşıya nasıl geçebilir ? Siz karınca olsaydınız nasıl bir yol izlerdiniz?

(İlişkili Basamak: Problemin çözülmesi ve Değerlendirilmesi)

4--Duvarda asılı olan şeyi farklı çözüm yolları deneyerek nasıl alabiliriz?

(İlişkili Basamak: Problemin Çözümünde En Uygun Çözüm Yolunun Belirlenmesi)

5- Salgangoza bir isim bulsak ismi ne olurdu?

(İlişkili Basamak: Problemin Tanımlanması)

6--Boyumuzu Başka hangi yöntemleri kullanarak ölçebiliriz?

(İlişkili Basamak:Probleme En Uygun Çözüm Yolunun Bulunması)

6--Tahtada farklı yükseklikte asılı olan zarfları nasıl alabiliriz?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözüm Bulunması ve değerlendirilmesi)

7- Mumu söndürmek için başka hangi yolları deneyebiliriz?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözüm Yollarının Belirlenmesi)

8- Üçgen , Filin Partisine katılmak için ne yapmalı?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözüm Yollarının Belirlenmesi)

9- Eksik olan atasözlerini doğru birşekilde tamamlamak için ne yapabiliriz?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözüm Yollarının Belirlenmesi)

10--Siz bir yağmur damlası olsaydınız nereye düşmek isterdiniz?

(İlişkili Basamak:Problemin Tanımlanması)

11--Resimdeki boş levhalara hangi kurallar gelebilir?

(İlişkili Basamak:Problemin Anlaşılması)

12--Sarı-mavi kelimeleri ve sınıf resmiyle neler yapabiliriz?

(İlişkili Basamak:Problemin Çözümü İçin Gerekli Bilgilerin Toplanması)

13- Kendinize en yakın hissettğiniz meslek hangisi neden ?

(İlişkili Basamak:Problemin Tanımlanması)

14--Zıplamak ile ilgili nasıl bir oyun oynayabiliriz?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözümü İçin Gerekli Bilgilerin Toplanması)

15- Saklambaç oynarken arkadaşlarımı kaybettim nasıl bulabilirim?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözüm Yollarının Belirlenmesi)

16- Eşleştirmeyi doğru yapabilmek için nasıl bir yol izlemeliyiz?

(İlişkili Basamak:Probleme Çözüm Yollarının Belirlenmesi)

17- Tahtada rakamları olmayan saate benzeyen şekilli daire neye benziyor olabilir? Saat olmasa zamanı nasıl anlardık?

(İlişkili Basamak:Problemin Çözümü ve Değerlendirilmesi)

18- Sizin hayalleriniz nedir?

(İlişkili Basamak:Problemin Tanımlanması)

19--Arkadaşımızın ismini bir türlü hatırlayamıyoruz ne yapmalıyız nasıl anlatabiliriz?

(İlişkili Basamak:Problemin Çözülmesi ve Değerlendirilmesi)

20--Göz resimleri ile ne yapılabilir?Sahibine ait olduğunu nasıl anladık?

(İlişkili Basamak:Problemin Anlaşılması)

21--Sizce bu hayvanların ortak özellikleri ne olabilir?

(İlişkili Basamak:Problemin Tanımlanması)

22--Resimdeki hayvanların farklı ve benzer yönleri nelerdir?

(İlişkili Basamak:Problemin Tanımlanması)

23- Sizce ceviz farklı yöntemlerle nasıl kırılır?

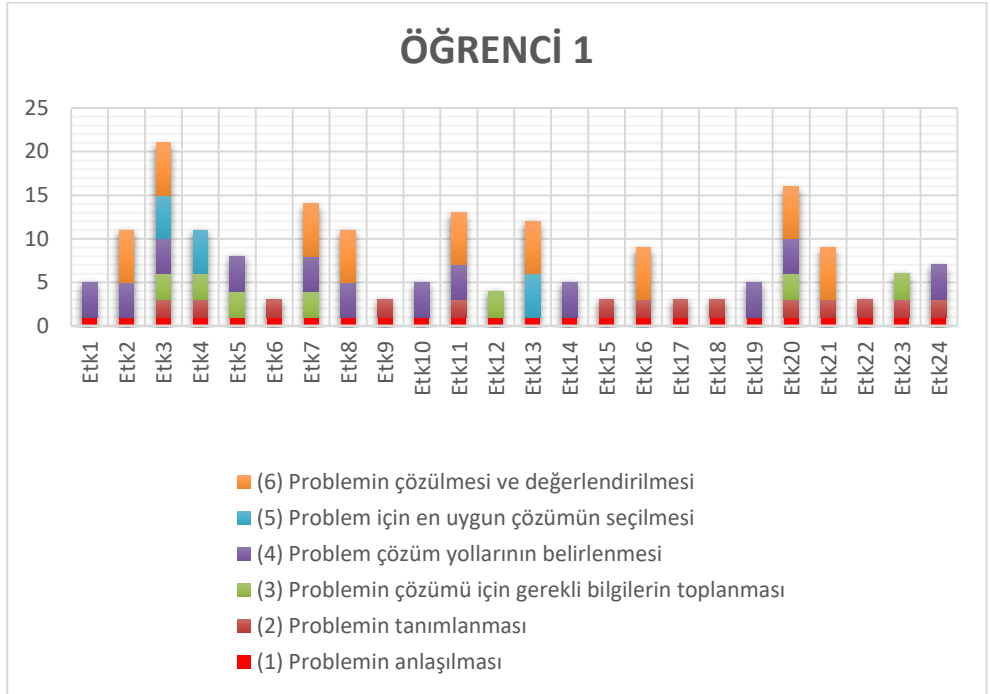
(İlişkili Basamak:Probleme En Uygun Çözüm Yolunun Belirlenmesi)

24- Eksik olan atasözlerini doğru birşekilde tamamlamak için ne yapabiliriz?

(İlişkili Basamak:Probleme En Uygun Çözüm Yolunun Belirlenmesi)

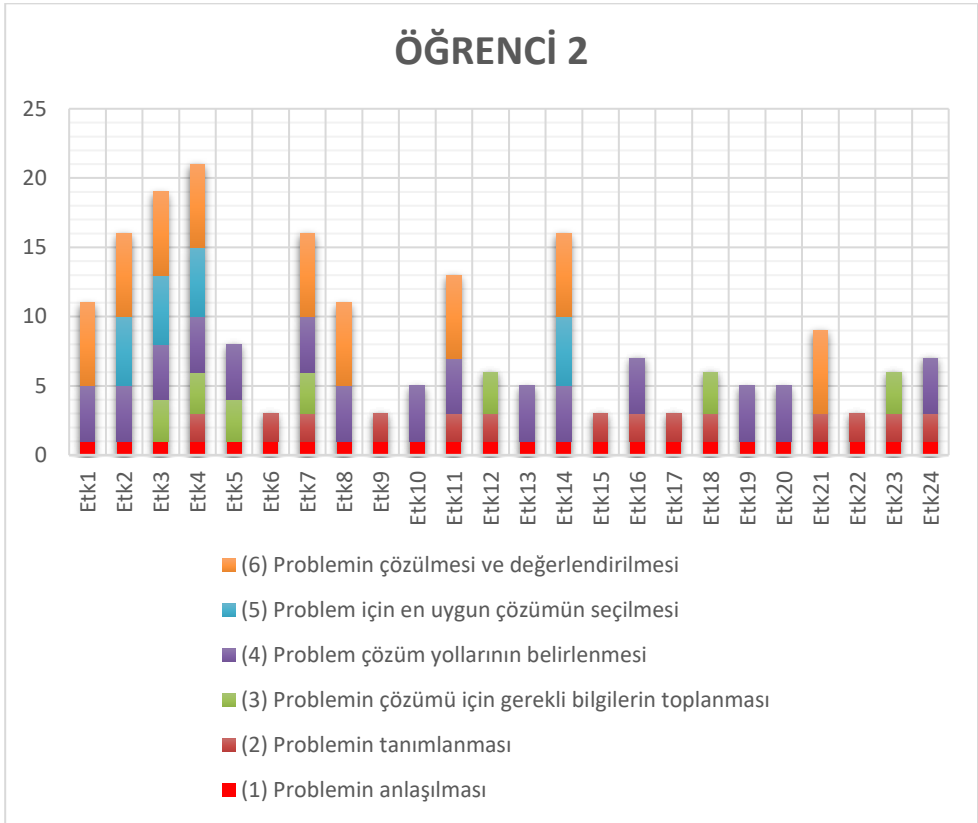
Bu bölümde betimsel analiz ile Sekiz öğrencinin 24 etkinlikte vermiş oldukları cevapların problem çözme aşamalarının hangisiyle ilgili olduğu değerlendirilmiştir

Buna göre;



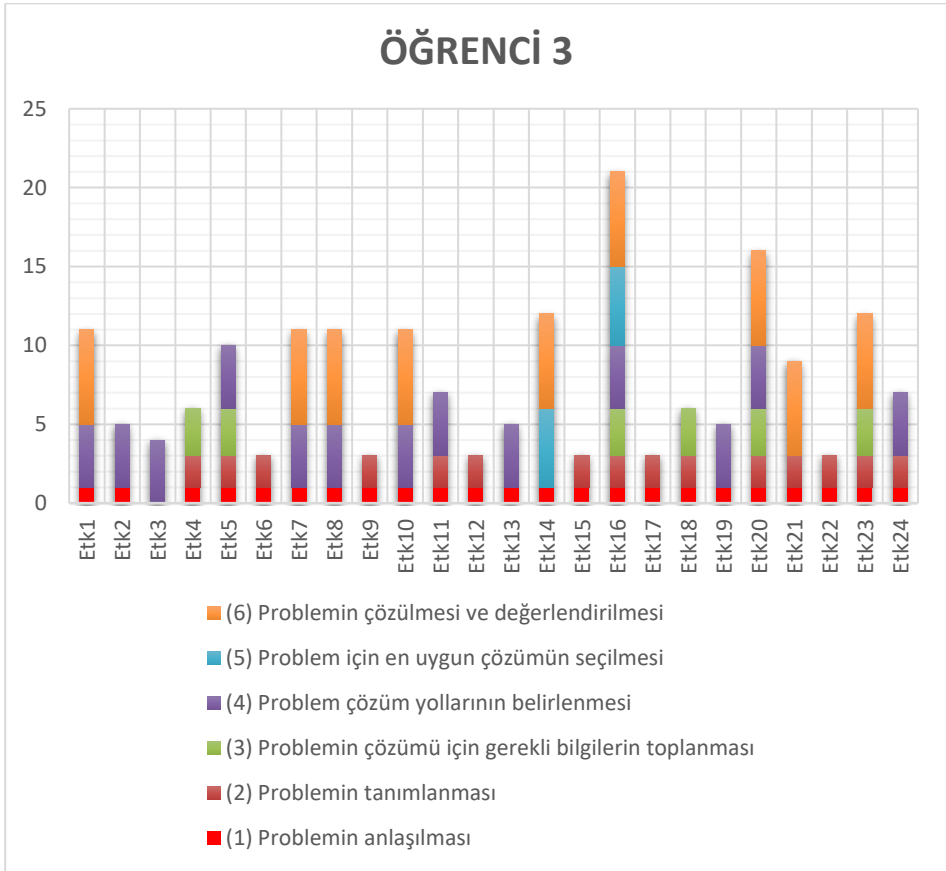
Şekil-1

Öğrenci'ın Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil1'de gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik3, Etkinlik7, Etkinlik11,Etkinlik20'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.,



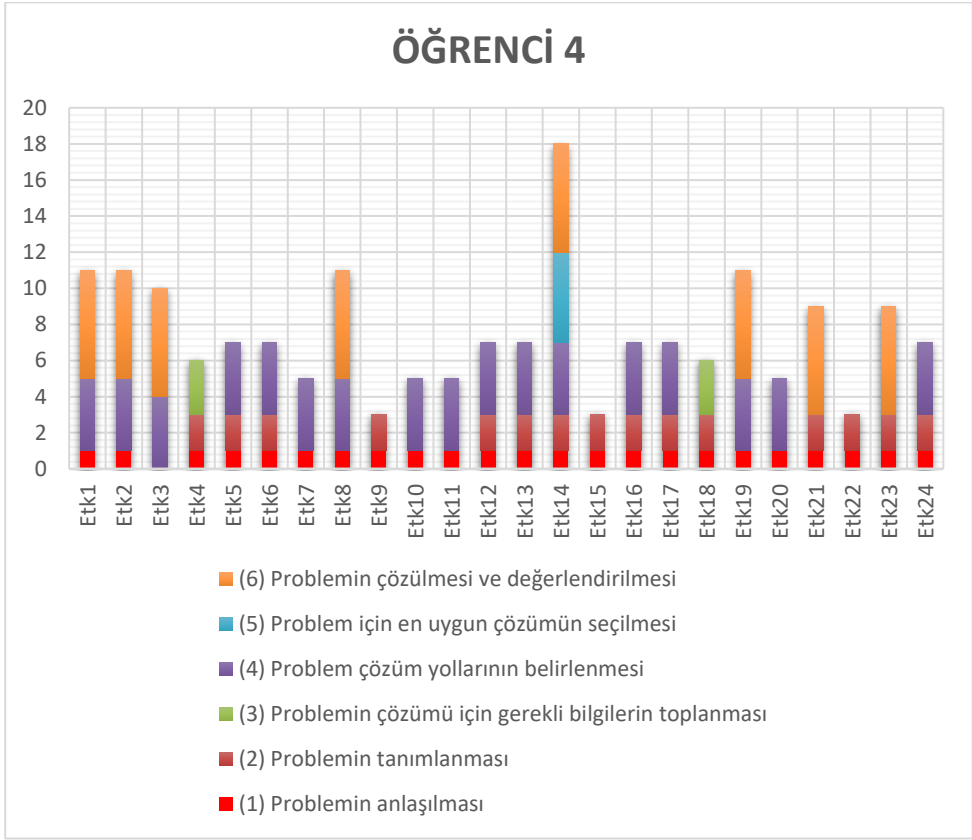
Şekil-2

Öğrenci2'nin Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil2'de gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik4,Etkinlik7,Etkinlik11,Etkinlik14, problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.



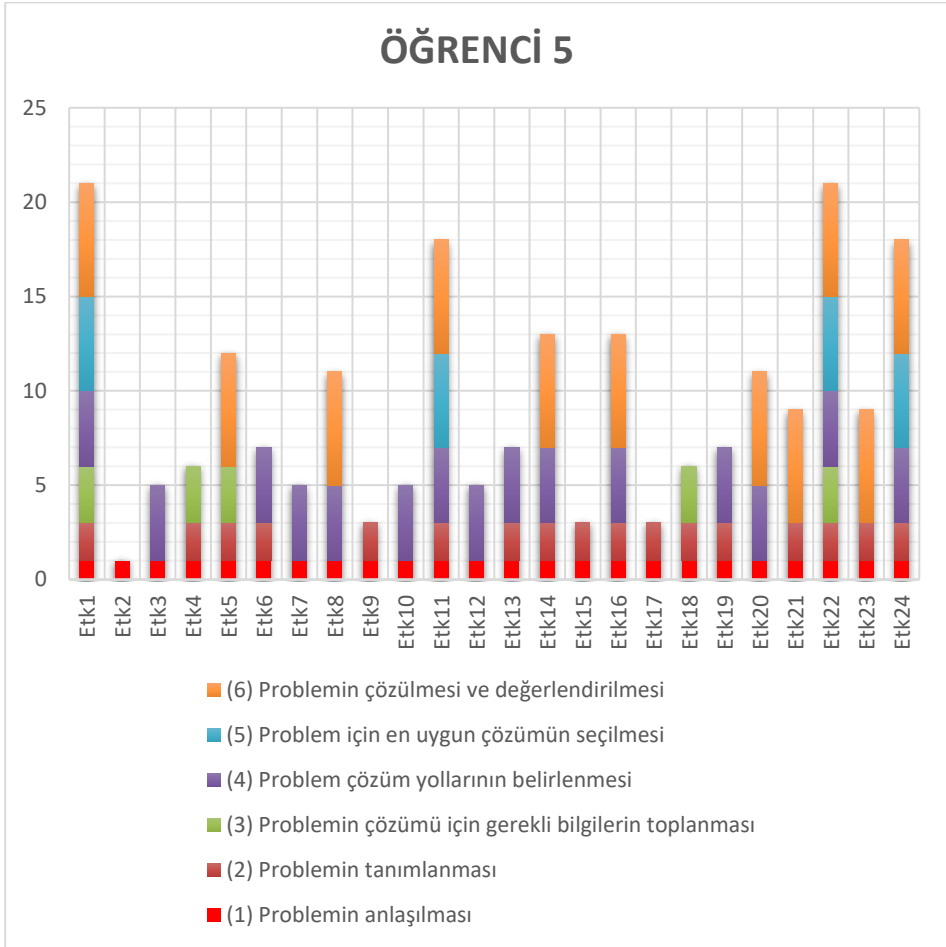
Şekil-3

Öğrenci3'nin Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil3'te gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik16,Etkinlik20 ve Etkinlik23'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.



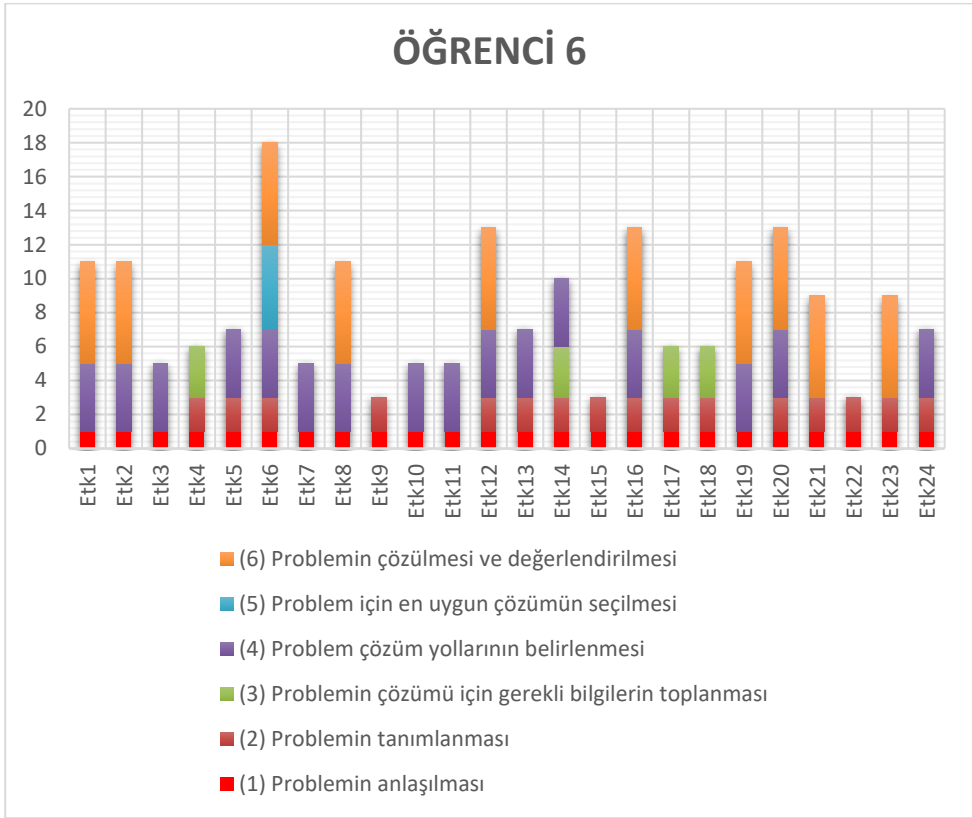
Şekil-4

Öğrenci4'in Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil4'te gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik14'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.



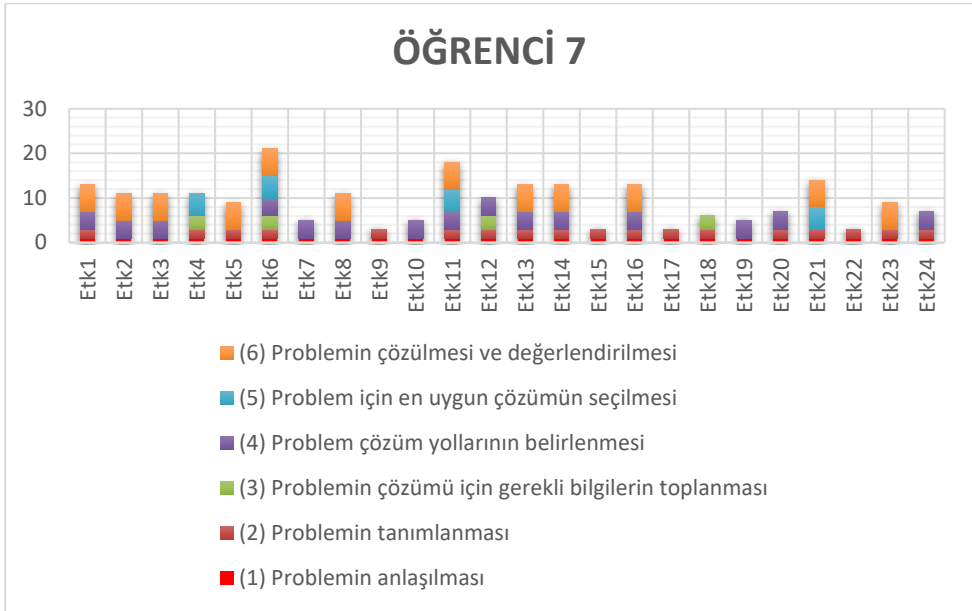
Şekil-5

Öğrenci5'in Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil5'te gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik14, Etkinlik22, Etkinlik24'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.



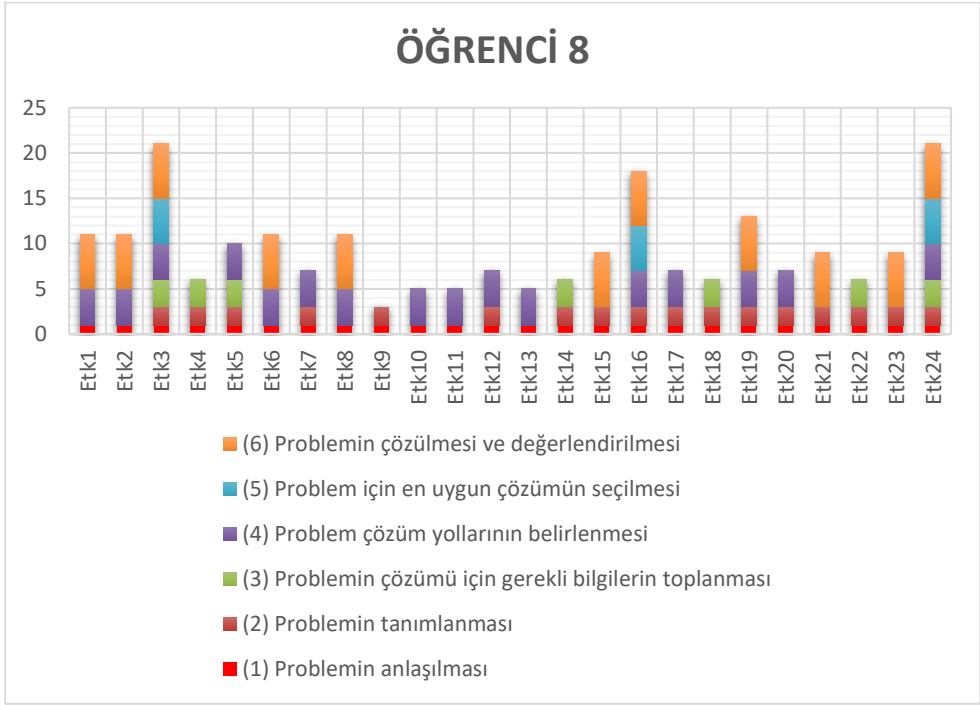
Şekil-6

Öğrenci6'nın Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil6'da gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik6,Etkinlik12,Etkinlik16 ve Etkinlik20'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.



Şekil-7

Öğrenci7'nin Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil7'de gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik6, Etkinlik11, Etkinlik16, Etkinlik21'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.



Şekil-8

Öğrenci8'in Etkinlik1'den Etkinlik24'e kadar etkinliklere verdiği cevapların problem çözme basamaklarına göre nitel olarak analizi Şekil8'de gösterilmektedir. Öğrencinin Etkinlik3,Etkinlik16, Etkinlik19 ve Etkinlik24'te problem çözme basamaklarından dört basamağı birlikte gerçekleştirdiği görülmektedir.

SONUÇ

Araştırma sürecinde öğrencilerin bazı sorulara verdikleri cevaplar ile problem çözme aşamalarının tamamını içine alan cevaplar verdikleri ama verilen bazı yanıtlarda problem çözme basamaklarının karşılandığı diğer bazı sorularda da problem çözme basamaklarının çok azının karşılandığı görülmektedir. Bu sonuçlar üstün yetenekli çocukların özellikleriyle paralel olarak değerlendirilebilir. Üstün yetenekli çocukların ilgi duydukları yöneldikleri ancak ilgi alanlarının dışındaki konulara yönelik isteksiz oldukları düşünüldüğünde bazı sorulara verilen cevapların yetersizliği açıklanabilecektir.

ÖNERİLER

Yapılacak nitel araştırmada kullanılacak olan soru adeti artırılabilir. Bunun yanında çalışmada kullanılan öğrenci sayısı artırılabilir. Kontrol grupsuz olarak yapılan bu çalışmaya benzer deney ve kontrol gruplu üstün yetenekli ve tipik gelişim özellik gösteren öğrencilerle başka bir çalışma yapılabilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar gözönünde bulundurularak üstün yetenekli çocuklara yönelik yeni ulusal eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Batıgün Durak, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 6(19), 40-49.
2. Bingham, A. (2004). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, (çev.: A. Ferhan Oğuzkan), 6. basım. İstanbul: *Millî Eğitim*, 2-51.
3. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2008). Bilimsel araştırma yöntemleri, 4.
4. Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.-5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi a: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5. Ömeroğlu,E. (2004). *Okulöncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitim*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul :Çocuk Vakfı
6. Karabulut,R.(2018) İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerilerine Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi Doktora Tezi:Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

24 Ekim 2018

Oturum XXV**Oturum Başkanı: Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu**

Saat**12:15-15:00****Yer****505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)****ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE SORU SORMA BECERİLERİ**

Filiz KARADAĞ, Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Eleştirel düşünme becerisi kavramı, düşüncelerin ifade edilişlerini anlama, ifadeleri çözümleme, ifade edilmeyen düşüncelerin farkına varma ve önyargıların farkına varma olarak tanımlanmaktadır. Özellikle açık uçlu sorular sormanın çocukları problemleri çözümlmeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirdiği, bu nedenle eleştirel düşünmenin gelişmesinde önemli bir araç olduğu belirtilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak çalışmanın amacı, bilişsel olarak akranlarına göre ileri düzeyde performans gösteren özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre soru sorma becerilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışma, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 30 özel yetenek tanısı almış öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, *Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Felsefi Sorgulama Metni ve Sorular Formu* kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli çocuklar eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarından analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlamada orta ve yüksek düzeyde, açıklama ve öz düzenlemede ise orta ve düşük düzeyde oldukları görülmüştür. Soru sorma becerileri incelendiğinde ise öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analogi, provokatif, paradoks, analiz ve belirsizlik toleransı türünde soru sordukları ancak bu soruların tür bakımından sayıca farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: sorgulama, eleştirel düşünme, üstün zeka, üstün yetenek

GİRİŞ

Mantıksal akıl yürütme, farklılıkları fark etme, genellemeler yapma ve hipotezler üretmeyi kapsayan düşünme becerisi, (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) bağlamsal ve hiyerarşik olmayan bir süreçtir (Lipman, 1991). Bu yargıya göre bir bağlamda düşük seviyede görünen beceriler bir başka beceri için oldukça önemlidir. Başka bir deyişle iyi bir düşünür, iyi düşünme ve bunu yapma eğilimini kullanma kapasitesi ile birlikte her bir beceriyi kullanmak için uygun bilme yargısı ve ayırımına sahip olmalıdır. Lipman (1995), "ileri düzey düşünme" teriminin eleştirel ve yaratıcı yönlerini açıklarken 'eleştirel yargılar

olmadan ortaya atılan hiçbir yaratıcı düşünce olmadığı gibi yaratıcı yargılarla ortaya atılan eleştirel bir yargı olmadığını' belirtmektedir. Doğru düşünmeye teşvik etme, teknik, tekrarlama ve ezberleme yoluyla değil, düşünme pratikleri yapma vasıtasıyla gerçekleşir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; Lipman, 2003). Bu bağlamda düşünme becerilerini merkeze alan ve temelinde düşünme üzerine düşünme eylemi olan felsefe disiplininin, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için tüm okullarda yer alması gerekliliği birçok çalışmada (Lipman, 1993; Splitter & Sharp, 1995; Topping & Trickey, 2007; Cassidy & Christie, 2013) vurgulanmıştır.

Düşünme becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme ve temel işlemlerdir (Presseisen, 1985). Eleştirel düşünme becerisi, ifade edilmeyen düşüncelerin farkına varma, düşüncelerin ifade edilmişlerini anlama, ifadeleri çözümlenme ve önyargıların farkına varma olarak tanımlanmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Çocukların bu becerilerinin sınıf ortamında artırılması amacıyla: çocuklara problem çözmeye bilgiler arasındaki analogileri buldurma, çocukların problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama, çocuklardan problemlere yönelik farklı çözüm yolu önerileri isteme, sınıf içi iletişimi ve etkileşimi artırma, çocuklara açık uçlu sorular sorma, soruları yanıtlamaları için yeterince zaman tanıma ve kazanılan becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme gibi etkinlikler önerilmektedir (Potts, 1994). Özellikle açık uçlu sorular sormanın çocukları problemleri çözümlenmeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirdiği, bu nedenle eleştirel düşünmenin gelişmesinde önemli bir araç olduğu belirtilmektedir (Hirose, 1992).

Bir deneyimin anlamlı duruma getirilmesi için gerçekleşen entelektüel süreç 'sorgulama' olarak tanımlanmaktadır. Kendini güdüleyen, yönlendiren, sorgulamanın sürekliliğini sağlayan, şüpheli, öğrenmeye istekli, meraklı, nedenlere saygı duyan ve bir kanıtı benimsemek için zamana ihtiyaç duyan bireyler 'sorgulayan bireyler' olarak değerlendirilmektedir (Beyer, 1991). Sorgulama sürecinde, problemleri çözmeye veya sorular sorarak bu sorulara yanıt aranmaya çalışılır (Wood, 2003). Burada amaç kişilerin problem çözme becerilerini kullanarak, yaşamın içinden bilgilere ulaşması ve bu bilgileri genelleyeceği beceri ve tutumlar geliştirmesidir (Wilder & Shuttleworth, 2005). İyi bir sorgulama sürecinin gerçekleşebilmesi için sorulan soruların niteliği oldukça önemlidir. Çünkü nitelikli sorular çocukların, düşüncelerin derinliğini daha iyi analiz etmelerine olanak tanır (Moyer & Milewicz, 2002).

En eski öğrenme-öğretme araçlarından biri olan soru sormayı, Sokrates öğrencilerine bir şeyleri anlatmak yerine onları düşündürmek amacıyla kullanmıştır. Sorular, zihinsel süreçlerin kullanılmasını sağlarken hem bilişsel hem biliş üstü strateji rolü oynar. Etkili soru sorma, etkili düşünmeyi gerektirdiği ve kavramayı kolaylaştırdığı için biliş üstü strateji işlevi görür (Açıkgöz, 2014). Wong (1985)' a göre öğrenme malzemesinin aktif olarak işlenmesinde soru sormak önemli bir aşamadır. Gall (1987)'a göre ise soru sormak; öğrenciyi düşünmeye yönelten, zihinsel olarak aktifleştiren bir yöntemdir. Soru sormada soru düzeyleri özel bir önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalara göre üst düzey sorular bilgiyi işleme sürecini derinleştirmektedir (Rickards, 1979). Üst düzey soruların üst düzey öğrenmeleri teşvik ettiği Redfield & Rousseau (1981) tarafından yirmi deneysel araştırmanın bulguları incelenerek yapılan bir meta analiz çalışmasında doğrulanmıştır.

Eğitim öğretim oturumları değerlendirildiğinde, öğretmen sorularına nazaran öğrenci sorularının sayıca çok az olduğu görülür. Ancak bu süreçte önemli olan öğrencinin sorgulama becerilerinin ön planda tutularak soru üretmesi ve bunun sonucunda aktif ve bağımsız bir öğrenen olmasını sağlamaktır. Bu aşamada öğrencilerin sorularının amaçlara ve bağlama yönelik olup, soruların olabildiğince üst düzey olması istenen bir özelliktir (Fraser & Schwartz, 1975). Öğrencilerin soru oluşturma becerilerinin değerlendirildiği çalışmada Duell (1977), üst düzey soru oluşturan bireylerin yalnızca amaçlar üzerinde çalışan ve daha düşük düzeyde soru oluşturan bireylere göre daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Wong, 1985). Sadker ve Cooper (1974)'ın öğrencileri değerlendirme, problem çözme, karşılaştırma, neden-sonuç ve açık uçlu soru sorma konusunda eğittikleri çalışmada, soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitilen grubun, kontrol grubuna göre üst düzey soru sorma kapasitesinin daha fazla yükseldiği görülmüştür.

Bunlara ek olarak sorgulama sürecinin diğer bir kazanımı da sorulan sorulara cevap aranmasıdır. Yapılan farklı araştırmalarda (Mishler, 1978; Rosenshine, Meister & Charpman, 1996) öğrencilerin kendilerinin veya arkadaşlarının oluşturdukları sorular üzerine daha çok düşündüğü ve yanıtlamaya çalıştığı görülmüştür. Bu sonuca destek verecek nitelikteki başka bir çalışma Raphael ve Wonnacatt (1985) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilere, cevap arama ve cevaplama becerilerini geliştirmek üzere eğitim verilmiştir. Bu eğitimin sonunda eğitilen öğrencilerin yanıtlarının kalitesinin diğerlerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında sorgulama, soru sorma ve eleştirel düşünme arasındaki bu ilişkiden yola çıkılarak, bilişsel gelişim alanında akranlarına göre ileri düzeyde performans gösteren özel yetenekli öğrencilerin, eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve soru sorma becerisi düzeylerinin incelenerek bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruları cevap aranmıştır:

1. Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?
2. Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin soru sorma düzeyleri nedir?
3. Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre soru sorma becerilerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, betimsel türde ilişkiyel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkiyel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile soru sorma beceri ve düzeylerinin belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmancın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bilim Sanat Merkezlerine devam eden 30 özel yetenek tanısı almış öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 16'sı (%53.33) erkek 14'ü (% 46.67) kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 17'si ilkokul 4., 13'ü 5. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır:

1. Eleştirel Düşünme Ölçeği: Demir (2006) tarafından ilkokul 4. ve 5. Sınıf düzeyine uygun olarak geliştirilen ölçek Delphi Projesi'nde uzmanların konsensüsüyle belirlenen eleştirel düşünme beceri alanlarına (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) göre geliştirilmiş ve istatistiki olarak geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmıştır. Ölçeğin, üç alt ölçeği doğru-yanlış testi, iki alt ölçeği çoktan seçmeli test ve bir alt ölçeği de likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Toplamda 56 maddeden oluşan ölçeğin alt ölçekleri, analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenlemedir.

2. Felsefi Sorgulama Metni ve Sorular Formu: Form veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından belirlenen "Mutluluk" ve "Unutmak" temalı felsefi sorgulama metni kullanılmıştır. Bu metinler ve sorular Felsefe Eğitimi ve Çocuk Gelişimi alanlarından 1'er doçent ve bir uzman tarafından belirlenmiştir. Formda temalara yönelik kısa bir hikaye ve bu metinle alakalı 3 soru yer almaktadır. Metnin okunmasını takiben çocuklara yöneltilen 3 sorudan 2'si çocukların felsefi tema üzerine sorgulama sürecini başlatmak, diğer 1 soru ise çocuklardan felsefi tema ile ilgili sınırsız sayıda soru oluşturmaları amacıyla sorulmuştur. Çocukların felsefi tema üzerine sorgulama becerilerini değerlendirmek amacıyla sorulan sorular, onların sorgulama sürecini başlatabilmeleri için üst düzey soru olarak seçilmiştir. Metin belirlenirken metnin ve soruların yaş grubuna uygunluğu, anlaşılabilirliği, sorgulama sürecini desteklemesi göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen metin ve sorular 3 ilkokul öğretmeni tarafından incelenmiştir. Metnin ve soruların çocuklar için uygunluğunu belirlemek amacıyla deney grubu dışında 10 çocuk ile bu metin ve soruların kullanıldığı görüşme yapılmıştır.

Veriler 2017- 2018 eğitim öğretim yılında İzmir İli'nde Bilim sanat Merkezi'nde eğitim gören öğrencilerin her birinin eleştirel düşünme ölçeği ve felsefi sorgulama metni ve sorular formunu doldurması ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Eleştirel Düşünme ölçeğinden elde edilen veriler SPSS istatistiksel veri analizi programına yüklenmiş ve her bir alt ölçekten alınan puanlara göre öğrencilerin "analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme" düzeyleri "yüksek", "orta" ve "düşük" olarak belirlenmiştir. Her bir alt ölçekte yer alan düzeyler için çalışma grubunun frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Felsefi Sorgulama Metni ve Sorular Formundan elde edilen veriler ise Barden (1995) tarafından, bir cevap üretmek için basit bir hatırlamadan daha fazlasını gerektiren şekilde tanımlanan "üst düzey" ve doğrudan bellekten çağırılan veya metin içerisinde açıkça belirtilen cevapları gerektiren şekilde tanımlanan "düşük düzey" sorular olarak kategorilendirilmiştir. Daha sonra düşük düzey olarak

belirlenen sorular, 'Bloom Taksonomisinin' (Anderson ve diğerleri, 2001) ilk üç seviyesi olan 'bilgi', 'kavrama ve 'uygulama' basamağındaki sorular olarak değerlendirilmiştir. Üst düzey olarak belirlenen sorular ise Frank E. Williams'ın (1972; 1993) Öğrenme Süreci'ni Bireyselleştirmek ve İnsancillaştırmak için Toplam Yaratıcılık Programı'ndaki stratejilerden 'analoji', 'provokatif soru', 'paradoks', 'analiz' ve 'belirsizlik toleransı' soruları olarak değerlendirilmiştir. Soruların analizinde Williams'ın soru sorma tekniklerinden adapte edilerek Walsh & Kemp (2013) tarafından yapılan çalışmada kullanılan soru analizinden esinlenilmiştir. Bu aşamada yapılan analizler iki araştırmacı tarafından yapılmış ve her bir analiz için uyum yüzdeleri hesaplanarak %78 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Eleştirel Düşünme Beceri Alanı Düzeyleri	f	%	Ortalama	SS
Analiz	Düşük Düzey	0	0		
	Orta Düzey	1	3.3	2.96	0.18
	Yüksek Düzey	29	96.7		
Değerlendirme	Düşük Düzey	0	0		
	Orta Düzey	2	6.7	2.93	0.25
	Yüksek Düzey	28	93.3		
Çıkarım	Düşük Düzey	0	0		
	Orta Düzey	4	13.3	2.86	0.34
	Yüksek Düzey	26	86.7		
Yorumlama	Düşük Düzey	0	0		
	Orta Düzey	8	26.7	2.73	0.44
	Yüksek Düzey	22	73.3		
Açıklama	Düşük Düzey	4	13.3		
	Orta Düzey	25	83.3	1.90	0.40
	Yüksek Düzey	1	3.3		
Öz düzenleme	Düşük Düzey	0	0		
	Orta Düzey	30	100	2	0
	Yüksek Düzey	0	0		

Tablo incelendiğinde, analiz alt boyutunda öğrencilerin % 96.7'sinin yüksek, %3.3'ünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. Değerlendirme alt boyutunda ise öğrencilerin % 93.3'ünün yüksek, %6.7'sinin orta

düzeyde olduğu görülmüştür. Çıkarım alt boyutunda öğrencilerin % 86.7'sinin yüksek, %13.3'ünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yorumlama alt boyutunda ise diğer alt boyutlardan farklı şekilde öğrencilerin %83.3'ünün orta, % 13.3'ünün düşük, %3.3'ünün yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla beraber yine öz düzenleme alt boyutunda tüm öğrencilerin (% 100) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin Oluşturdukları Soru Düzeylerinin Dağılımı

	Soru Düzeyleri	Frekans	Yüzde
Düşük Düzey Soru	Bilgi	79	36.07
	Kavrama	57	26.02
	Uygulama	26	11.87
	Toplam	162	73.97
Üst Düzey Soru	Analoji	3	1.36
	Provakatif	19	8.67
	Paradoks	20	9.13
	Analiz	7	3.19
	Belirsizlik toleransı	8	3.65
	Toplam	57	26.02
	Toplam Soru Sayısı	219	100
	Öğrenci Ortalama Soru Sayısı	7.3	

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ortalama 7.3 soru sorduğu ve %73.97'sinin düşük düzey soru oluştururken, %26.02'sinin üst düzey soru oluşturduğu görülmüştür. Bununla beraber farklı yüzde ve frekans oranlarında olmak üzere her soru tipinde soru üretildiği görülmüştür.

Tablo 3. Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Soru Sorma Düzeyleri

KOD	Eleştirel Düşünme Beceri Alanı						Oluşturulan Soru Düzeyi						Oluşturulan Soru Sayısı		
	Analiz	Değerlendirme	Çıkarım	Yorumlama	Açıklama	Öz düzenleme	Düşük Düzey Soru			Üst Düzey Soru					
							Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analoji	Provakatif	Paradoks	Analiz	Belirsizlik toleransı	
4E1	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA						3			3
4E2	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	DÜŞÜK	ORTA		2	2		2	1			7
4E3	ORTA	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	ORTA	1	2	1			2			6
4K4	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	DÜŞÜK	ORTA			1		2	2	1	1	7
4E5	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	ORTA	1	1			1	1			4
4E6	YÜKSEK	ORTA	YÜKSEK	ORTA	DÜŞÜK	ORTA	4								4
4K7	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	5	4	5	2				1	17
4K8	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	13	5	1						19
4K9	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	2	1	2	1	1	1		2	10
4E10	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	9								9
4E11	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	9	2							11
4K12	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	YÜKSEK	ORTA	ORTA	9								9
4E13	YÜKSEK	ORTA	YÜKSEK	ORTA	ORTA	ORTA		2			1	2	1		6
4K14	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA		1	5		1	1	2		10
4E15	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	1	4	1						6
4E16	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	3	1	2						6
4K17	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA		2	1		2	4	2		11

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı

Oluşturulan Soru Düzeyi

Kod	Düşük Düzey Soru						Üst Düzey Soru						Oluşturulan Soru Sayısı		
	Analiz	Değerlendirme	Çıkarım	Yorumlama	Açıklama	Öz düzenleme	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analoji	Provakatif	Paradoks		Analiz	Belirsizlik toleransı
5K18	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	YÜKSEK	ORTA	ORTA		1	1		2			5	
5K19	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA					1		1	2	
5E20	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	ORTA	13	6						19	
5E21	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA		1			1			2	
5E22	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	YÜKSEK	ORTA	ORTA		1	1					2	
5E23	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	7							7	
5K24	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	DÜŞÜK	ORTA		4	1		2	1		8	
5K25	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	1		1		2		1	3	8
5K26	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA		5						5	
5E27	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	ORTA		1	1		1			3	
5K28	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA	1	4						5	
5K29	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA		3	1		1			5	
5E30	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	YÜKSEK	ORTA	ORTA		3						2	

Not: Öğrenci kodları, öğrencinin devam ettiği sınıf düzeyi, cinsiyeti ve sıra numarası kullanılarak oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünmenin alt boyutlarında farklı düzeylerde olup, benzer sayıda soru ürettikleri görülmüştür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama alt boyutlarında büyük oranda yüksek, az oranda ise orta düzeyde performans göstermektedir. Eleştirel düşünmenin açıklama boyutunda ise öğrencilerin büyük oranda orta, az oranda ise düşük düzeyde performans gösterdiği görülmüştür. Öz düzenleme boyutunda ise çalışmada yer alan öğrencilerin tümünün orta düzeyde performans gösterdiği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin boyutlarında farklı düzeyde performans gösterdiği ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan özel yetenekli öğrencilerin belirlenen bir tema etrafında oluşturdukları soru sayısı ve bu soruların düzeyi incelendiğinde öğrencilerin oluşturdukları düşük düzey soru sayısının üst düzey soru sayısından fazla olduğu görülmüştür. Düşük düzey sorularda çocukların daha çok metni anlamaya çalıştıkları görülmektedir. Alan yazında da düşük düzey soru sormanın amacının metni anlama ve kavrama olduğu ileri sürülmektedir. Bloom Taksonomisinin her bir seviyesi kendinden önceki seviyeleri de kapsar. Örneğin analiz düzeyindeki bir soru, kendi özelliklerine ek olarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerini de içerir (Goodwin ve ark., 1983; Demirel, 2007). Bu nedenle Bloom Taksonomisi, çocukların gerçekleri bilip, anlayıp, uygulayıp, ayırt edene ve yeni perspektiflerin açıklandığı şekilde bir araya getirene kadar bir şeyi değerlendiremeyeceğini veya yargılamayacağını savunur (Bloom ve ark., 1956). Bu durum çocukların bazı zamanlar düşük düzey sorulara ihtiyaç duymasını açıklamaktadır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine göre sordukları soru sayıları ve düzeyleridir. Bu bulgudan elde edilen bilgiye göre eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama alt boyutlarından öğrencilerin büyük oranının yüksek düzeyde olup oluşturdukları soru düzeylerinin ve sayılarının oldukça farklı olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin bu alt boyutlardaki düzeylerine göre oluşturdukları soru düzeyinin değişmediği görülmüştür. Ancak eleştirel düşünmenin açıklama alt boyutunda yüksek düzeyde olan öğrencinin sadece üst düzey soru oluştururken düşük düzeydeki öğrencilerin yoğunluk olarak düşük düzey soru oluşturduğu görülmüştür. Açıklama alt boyutu, bir kişinin yaptığı muhakemenin sonuçlarını belirtmesi, açık, kavramsal, metodolojik, mantıklı ve durumsal düşüncelerini yaptığı muhakemeyi haklı çıkararak ve muhakemesine ikna edici argümanlar sunması olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1990). Bununla beraber bir kişinin yorumlama, analiz, değerlendirme ya da çıkarım oluşturmada kullandığı açık, kavramsal, metodolojik ve durumsal düşünceleri kendi kendine ya da diğer kişilere doğru olarak aktarabilmesi, değerlendirebilmesi, betimleyebilmesi ya da haklı çıkarabilmesi de açıklama alt boyutu içerisinde yer almaktadır (Facione, 1990). Buradan yola çıkılarak düşüncelerini soru yoluyla aktarma konusunda yeterli olmayan öğrencilerin üst düzey soru oluşturma konusunda düşük performans gösterdiği söylenebilir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutlarından açıklama boyutunda gelişme sağlanması için: Muhakeme etme, analiz ve değerlendirme yapma, çıkarımlar oluşturma ve kendi düşüncelerini farklı şekillerde ifade etme etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Öz düzenleme boyutunda gelişme sağlanması için ise: bilişsel etkinliklerde kullanılan unsurları sorgulama, doğrulama veya düzeltmeye yönelik kişinin kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirme amaçlı etkinlikler yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin soru sorma becerilerini destekleme ve üst düzey soru oluşturma yoluyla sorgulama becerisini geliştirmek amacıyla ise farklı bilimsel, felsefi ve toplumsal temalar üzerinden sorgulama çalışmaları yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Barden, L. M. (1995). Effective questioning and the ever-elusive higherorder question. *The American Biology Teacher*, 57, 423-426.
2. Beyer, B.K. (1991). *Teaching Thinking Skill, A Handbook for Elementary School Teachers*. Boston: Allyn and Bacon Publishing.
3. Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early child development and care*, 183(8), 1072-1083.
4. Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3).
5. Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
6. Duell, O. K. (1977). Overt and covert use of objectives of different levels. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York*.
7. Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).
8. Frase, L. T., & Schwartz, B. J. (1975). Effect of question production and answering on prose recall. *Journal of Educational Psychology*, 67(5), 628.
9. Gall, M. (1987). Synthesis of research on teachers' questionin. (İçinde) Anderson, L. W. (1989). *The effective teacher: study guide and readings*. McGraw-Hill College.
10. Goodwin, S., Sharp, G., Cloutier, E., & Diamond, N. (1983). Effective classroom questioning. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, ERIC Education Resources Information Center. (ED 285 497). Hirose, S. (1992). Critical thinking in community colleges. ERIC Clearinghouse for Junior College s Los Angeles CA. (ERIC Document Reproduction Service No: ED348128). Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (1980) *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
11. Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
12. Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
13. Lipman, M. (Ed.). (1993). *Thinking children and education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

14. Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines* , 15 (1), 1–13.
15. Lipman, M. (2003) *Thinking in Education* (2. baskı) Cambridge, Cambridge University Press.
16. Mishler, E. G. (1978). Studies in dialogue and discourse. III. Utterance structure and utterance function in interrogative sequences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 7(4), 279-305.
17. Moyer, P.S.& Milewicz, E. (2002). Learning to question: Categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematics interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 5, 293–315.
18. Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. ERIC-Education Resources Information Center.
19. Presseisen, B. Z. (1985). Thinking Skills Throughout the Curriculum: A Conceptual Design.
20. Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
21. Raphael, T. E., & Wonnacott, C. A. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, 282-296.
22. Redfield, D. L., & Rousseau, E. W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of educational research*, 51(2), 237-245.
23. Rickards, J. P. (1979). Adjunct postquestions in text: A critical review of methods and processes. *Review of Educational Research*, 49(2), 181-196.
24. Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66(2), 181-221.
25. Sadker, M., & Cooper, J. (1974). Increasing student higher-order questions. *Elementary English*, 51(4), 502-507.
26. Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research, Ltd., 19 Prospect Hill Rd., Camberwell, Melbourne, Victoria, 3124 Australia.
27. Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 787-796.
28. Walsh, R. L., & Kemp, C. (2013). Evaluating interventions for young gifted children using single-subject methodology: A preliminary study. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 110-120.
29. Wilder, M., Shuttleworth, P. (2005). Cell Inquiry: A 5E Learning Cycle Lesson, *Science Activities*, 41 (4), 37-43.
30. Williams, F. E. (1972). *Total creativity program for individualizing and humanizing the learning process*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

31. Williams, S. (1993) *Evaluating the effects of Philosophical Enquiry in a secondary school* (Derbyshire, England, Derbyshire County Council).
32. Wong, B. Y. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55(2), 227-268.
33. Wood, W. B. (2003). Inquiry-Based Undergraduate Teaching In Life Sciences At Large Research Universities: A Perspective On The Boyer Commision Report, *Cell Biology Education*, 2(2), 112-116.

24 Ekim 2018

Oturum XXV

Oturum Başkanı: Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu

Saat

12:15-15:00

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

YÜKSEK ZİHNSEL POTANSİYELE SAHİP ÇOCUKLAR İÇİN DUYGUSAL TEMELLİ GELİŞİM DESTEK PROGRAMI

Prof. Dr. Nilgün METİN, Arş. Gör. Bahar UYAROĞLU, Arş. Gör. Burcu BÜLBÜN AKTI

Arş. Gör. Emre YILDIZ, Arş. Gör. İbrahim GÜNGÖR

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Renzulli'ye göre üstün yeteneklilik birbiriyle etkileşim içerisindeki üç temel özelliğin neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu üç özellik normalin üstündeki genel yetenek; motivasyon (göreve adanmışlık) ve yüksek düzeyde yaratıcılıktır. Genel yetenekler; sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yetenekler ise resim, dans, tiyatro gibi sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir (Renzulli, 1990).

Terman ve arkadaşlarının çalışması üstün yetenekli çocukların sosyal olarak da normal gelişim gösterenlere göre daha sağlıklı oldukları yolundaki bulgusu, üstün yeteneklilerin danışmanlık hizmeti ihtiyaçlarının uzun süre göz ardı edilmesine neden olmuştur. Hollingworth (1942) ise üstün yetenekli çocukların zihinsel sağlığı yerine duygusal eğitimini vurgulamış ve bu çocukların daha kırılgan olduklarına dikkat çekmiştir (Davis, Rimm, 2004). Üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı gelişim basamaklarından geçmekte ve benzer problemler yaşamaktadırlar. Ancak bazı ihtiyaç ve problemler üstün yetenekli çocuklarda daha küçük yaşlarda ve daha sık görülmektedir (Webb, Gore ve Amend, 2007). Yüksek seviyedeki bir zihinsel gelişimin, her zaman yüksek seviyede bir duygusal gelişimi işaret ettiği söylenemez. Üstün yetenekli çocuklara eğitim ve gelişim desteği sağlarken zihinsel potansiyellerinin yanı sıra sosyal-duygusal süreçlerinin de anlaşılması önem arz etmektedir.

Duyguların; akademik başarıyı, IQ testi sonucunu veya çocuğun başka testlerdeki performansını bile önemli derecede etkileyebileceği bilinmektedir. Alan uzmanları tarafından, duygusal ve kişilerarası becerilerin bir bireyin yetişkinliğindeki başarısını belirlemede akademik ve zihinsel beceriler kadar önemli olduğu savunulmaktadır. Ne yazık ki çoğu üstün yetenekli çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri duyguların önemini göz ardı ederken akademik başarıyı ön planda çıkarmaktadır. Bu durum çocuğun duygularının sayılmadığı, kendisinin önemli ya da değerli olmadığını hissetmesine neden olmaktadır. Bu gibi durumların varlığı çocuğun duygularını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Webb ve ark, 2007).

Dabrowski yüksek zihinsel potansiyele sahip çocuklarda aşırı duyarlılık alanları olduğunu belirtmiştir. Duygusal aşırı duyarlılık bu alanlardan biridir. Duyguları diğer bireylere göre daha yoğun hissederek.

Yüksek zihinsel potansiyele sahip çoğu çocuk kendi duygularından ziyade başkalarının duygularına odaklanmaktadır. Ebeveynlerin veya öğretmenin ya da akranlarının duygularını anlamaya onların duygusal olarak iyi olmasını sağlamaya çabalarlar. Ancak duyguları yoğun olsa da duygusal becerileri konusunda akranları gibidirler. Duygularını ifade etmekte ve yönetmekte zorlanan yüksek zihinsel potansiyele sahip çocuklar sosyal ilişkilerinde güçlük yaşayabilmekte ve davranış problemleri gösterebilmektedir. Yoğun hissettikleri bu duyguları tanımak, ifade etmek ve onlarla başa çıkabilmek konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Yılmaz, 2015; Webb ve ark, 2007; Clark, 2015)

Üstün yetenekli çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimlerinin eş zamanlı gelişmemesi nedeniyle farklı sosyal-duygusal ihtiyaçları olmakta ve buna bağlı pek çok sorun ortaya çıkmaktadır (Koshy & Robinson, 2006; Preuss & Dubow, 2004). Eş zamanlı olmayan gelişim, gelişim alanlarının takvim yaşıyla aynı hızda ilerlememesidir. Üstün yetenekli çocukların zihinsel gelişimi, sosyal-duygusal gelişimlerinden daha ileri düzeydedir (Koshy & Robinson, 2006). Bu durum çocuklarda sosyal ve duygusal duyarlılıklar yaratır. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklar için sağlanan sosyal duygusal gelişim desteğinin yanı sıra ailelerinin ve öğretmenlerinin de bu süreç hakkında bilgilendirilmeleri önemlidir. Çocuğun duygusal dengesinin gelişmesi benlik kavramını da önemli ölçüde etkiler. Buna göre sağlıklı duygusal gelişim, sağlıklı kişilik ve duygusal gelişimin temelidir (Demircioğlu, 2016). Duygusal duyarlılık ve eş zamanlı olmayan gelişim bir arada görüldüğü durumlarda üstün yetenekli çocukların duygularını ifade etme ve yönetme konusunda gelişim temelli bir destek programına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişimsel destek programı hazırlanırken altı basamak takip edilmektedir. Bu basamakların ilki gelişimsel değerlendirmedir. Gelişimsel değerlendirme yapılırken oyun temelli değerlendirme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bunların yanı sıra duruma özgü olarak çocuk gelişimi uzmanının ihtiyaç duyması durumunda standart testler uygulanmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda çocuğun güçlü yanları, desteğe ihtiyaç duyduğu gelişimsel alanlar ve çevresel koşullarının olumlu ve olumsuz özellikleri belirlenmektedir. İlk gelişimsel değerlendirme tamamlandığında çocuğun gelişimsel durumuna göre ebeveyne öneri ve yönlendirmeler sunulmaktadır. Çocuğun gelişimsel ihtiyaçları belirlendikten sonra ikinci aşamaya geçilmektedir.

İkinci aşamada gelişimsel ihtiyaçlardan hangilerinin öncelikli olduğu belirlenmektedir. Öncelikli ihtiyaçlarına göre çocuğa sunulacak destek programı şekillenmektedir. Bazen bireysel destek programıyla bazen de grup içerisinde destek programı uygulanarak müdahale ve takip yapılması yönünde karar verilmektedir.

Bu çalışmada gelişimsel değerlendirmesi yapıлып sosyal duygusal gelişim alanındaki ihtiyaçları öncelikli olan okul öncesi dönemdeki altı çocuğa “Yüksek Zihinsel Potansiyele Sahip Çocuklar İçin Duygusal Temelli Gelişim Destek Programı” uygulanmıştır.

Grup hedefleri, çocuklara duyu yönetim becerilerini kazandırmak ve gelişimsel uyumsuzluğu azaltmak olarak belirlenmiştir. Gelişim destek programı hazırlanırken tüm gelişim alanları bir arada ele alınmıştır. Gelişimsel önceliklere göre belirlenen hedefler ve çocukların ilgi alanlarına uygun olarak seçilmiş temalar örtüşürülerek müdahale programı hazırlanmıştır. Müdahale programı haftada bir gün 90 dakika olacak şekilde 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Program beş rutin aktivitenin bütünleşik olarak

uygulanmasını içermiştir. Rutin aktiviteler temanın sunulması, deney, sanat çalışması, hareketli oyun ve duygu çalışmasından oluşmuştur.

Program kapsamında ailelerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlamak amacıyla aile çalışmaları yürütülmüştür. İlk hafta ailelere program hakkında genel bilgiler anlatılmış, ailelerin programla ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Beşinci haftada ailelere üstün potansiyele sahip çocuk ile iletişim teknikleri konulu seminer verilmiştir. Ayrıca program süresince her aile ile bireysel olarak çocuk odaklı aile danışmanlığı hizmeti yürütülmüştür. Uygulanan program süresince çocukların daha fazla duygu sözcüğü kullanmaya başladığı ve akran ilişkilerinde davranışlarını daha iyi yönetebildiği gözlenmiştir. Aile ve öğretmenlerden olumlu geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca aileler tarafından çocuğun program süresince ünitede kazanmış olduğu sosyal becerileri diğer sosyal ortamlara taşıdığı belirtilmiştir.

KAYNAKLAR

1. Clark, B. (2015). Üstün zekâlı olarak büyümek. Çev. Fatih Kaya ve Üzeyir Uğurlu). Ankara: Nobel.
2. Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Characteristics of gifted students. *Education of the gifted and talented*, 5, 32-53.
3. Demircioğlu, H. (2016). Sosyal Duygusal Gelişim. In E. N. Baysal Metin (Ed.), Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi (1. Baskı, pp. 163–196). Ankara: Pegem Akademi.
4. Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113–126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
5. Levent, F. (2012). Bilsem Öğretmenlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo-Duygusal Özellikleri. In A. Ataman, A. Kurnaz, A. Köksal Konik, F. Levent, H. Konaş, M. Z. Leana, & F. Şahin (Eds.), *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu* (pp. 29–34). Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu.
6. Levent, F. (2014). Zeka ve Üstün Yetenek. In *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak* (3. baskı, pp. 1–8). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık TİC. LTD. ŞTİ.
7. Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). Social and emotional development: A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105–111. <https://doi.org/10.1080/02783190409554250>
8. Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/0300443900630103>
9. Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc..
10. Yılmaz, D. (2015). Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

24 Ekim 2018

Oturum XXVI

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Erhan Alabay

Saat

15:15-16:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

EBEVEYNLERİN BİRLİKTE OKUMA SIKLIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ
EXAMINATION OF FACTORS EFFECT FREQUENCY OF PARENTAL SHARED READING
ACTIVITIES

Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Pamukkale/Denizli

ÖZET

Erken çocukluk döneminde çocuğa kazandırılan temel alışkanlıklar ve davranışlar yaşam boyu etkili olmaktadır. Okumanın çocuklar için alışkanlık hâline gelmesinde ve okuma başarısında, erken yaşlarda kitaplarla karşılaşma önemlidir. Okul öncesi dönem çocukları okuma yazmayı bilmedikleri için okumayı bilenlerin onlara kitap okumasıyla bu etkinliklere katılmaktadırlar ve ilk etkileşimleri anne, baba ve kardeşlerle olmaktadır. Birlikte okuma okuma bilmeyen bir ya da bir grup okul öncesi dönem çocuğuna okumayı bilen birinin kitap okuması ve onların bunu dinlemeleri ve ortak etkileşimleri olarak tanımlanır. Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin birlikte okuma sıklıklarına etki eden faktörleri incelemektir. Bu amaçla, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları olan 348 ebeveynden çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir anket aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarıyla hafta birkaç kez ve yaklaşık 10-20 dakika kitap okuduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin birlikte okuma sıklığını "çocuğun ilgisi" ve "ev okuryazarlık ortamı" faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı oranda yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda birlikte okumanın yaygınlaştırılması için araştırmacılar ve politika üreticileri için öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

Encountering books at an early age is an important factor in children's interest in reading, reading habits, and reading success. For this reason, it is recommended that parents read books to their children from the time they are born. Shared book reading involves an adult reading a book to one child or a small group of children without requiring extensive interactions from them. In early childhood period, parents need to encourage their children to read together. The purpose of this study is to examine the factors that influence parental shared reading frequency. 348 parents with children aged 4-6 attending early childhood education institutions participated in this research. Data were collected by Child-Parent Share Reading Activity (ÇEBOE) scale. The effects of factors including the "socioeconomic" (income, educational status), "family structure" (number of children, child gender),

"home literacy environment" (number of books, time to start reading), "interest of the child" on parental reading frequency was examined. As a result of the quantitative analysis, the statistically significant predictions were found among the frequency of parents' shared reading and "child's interest" and "home literacy environment". In the light of these results, recommendations for researchers and policy makers were suggested for promoting shared reading activities.

GİRİŞ

Erken yaşlarda kitaplarla karşılaşma çocukların okumaya ilgisini, okuma alışkanlığı edinmesi ve okuma başarısında önemli bir faktördür. Bu nedenle çocuklara doğduklarından itibaren ebeveynlerinin kitap okuması önerilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları okuma yazmayı bilmedikleri için okumayı bilenlerin onlara kitap okumasıyla okuma etkinliklere katılmaktadırlar. Birlikte okuma; okuma bilmeyen bir ya da bir grup okul öncesi dönem çocuğuna okumayı bilen birinin kitap okuması ve onların bunu dinlemeleri ve ortak etkileşimleri olarak tanımlanır (Gonzalez, Taylor, Davis & Kim, 2013; Hindman, Skibbe, & Foster, 2014).

Birlikte okuma üç şekilde çocukların öğrenmesini destekler. Birincisi, kitapların dili günlük yaşamda kullanılan dilden daha karmaşıktır. Böylece okuma sürecinde daha üst düzey bir dille çocuk karşılaşır. İkincisi, birlikte okuma sırasında çocuk yeni kelime ve cümle yapılarıyla karşılaşmakta ve bunları öğrenmektedir. Üçüncü olarak, birlikte okumada, çocuğun anlamasını, öğrenmesini sağlamak için okuyan, açıklayan ve soran yetişkinin tüm ilgisinden çocuk yararlanır. Kitapların tekrar tekrar belirli aralıklarla okunması çocuğun bilgiyle yeniden karşılaşmasını ve öğrenmesini kolaylaştırır (Sénéchal, 2012). Birlikte okuma çocukların dünyayı anlama, iletişim kurma, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve okuryazarlık gelişimini destekler (Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Hindman, Skibbe, & Foster, 2014; Ping, 2014)

Birlikte okumanın olumlu etkileri dikkate alındığında ebeveynlerin çocuklarına kitap okuyup okumadıklarını, birlikte okuduklarında nasıl okudukları, okumaya yönelik düşüncelerini ve çocuklarının okuryazarlığını desteklemek için neler yaptıklarını belirlemenin önemlidir. Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin birlikte okumaya çocuklarını teşvik etmeleri gereklidir. Öte yandan, ebeveynlerin sadece bir kısmı çocuklarına düzenli olarak kitap okumaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığını etkileyen faktörlerin incelenmesinin, bu faktörlerin olumsuzlarının iyileştirilmesi için yararlı olacaktır. Bu ilişki tarama modeli araştırmanın amacı 4-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin birlikte okuma sıklığını etkileyen faktörleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ebeveynlerin birlikte okuma sıklığına "sosyo ekonomik" (gelir, eğitim durumu) "aile yapısı" (çocuk sayısı, çocuk cinsiyeti), "ev okuryazarlık ortamı" (kitap sayısı, ilk okumaya başlama zamanı) ve "çocuğun ilgisi" (isteklilik ve hoşlanma) faktörlerinin etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu: Ebeveynlerin birlikte okuma sıklıkları ve buna etki eden faktörlerin incelendiği araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Denizli ili merkez ilçelerde bulunan ve tesadüf

yöntemle seçilen 17 okul öncesi eğitim kurumlarına yasal izinler alındıktan sonra, 600 adet veri toplama aracı gönderilmiş ve okul müdürlerinden bu araçları velilere dağıtılmaları istenmiştir. Bu süreç sonunda veri toplama araçlarını dolduran ve 4-6 yaş çocukları olan 348 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama aracı: Araştırmanın verileri Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek kişisel bilgiler ve okuma alışkanlıklarının ölçüldüğü 13 soru ve 1 (Hiçbir zaman), 2 (Nadiren), 3 (ara sıra) ve 4 (her zaman) olarak derecelendirilen Likert tipi 38 maddeden oluşmuştur (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Ebeveynlerin birlikte okuma sıklığına “sosyo ekonomik” (gelir, eğitim durumu) “aile yapısı” (çocuk sayısı, çocuk cinsiyeti), “ev okuryazarlık ortamı” (kitap sayısı, ilk okumaya başlama zamanı) ve “çocuğun ilgisi” (isteklilik ve hoşlanma) faktörlerinin etkisi incelenmiştir.

BULGULAR

Ebeveynlerin sosyo ekonomik durumları, aile yapısı, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun ilgisi ve kitap okumaya sıklıkları arasındaki ilişkisi pearson momentler çarpım korelasyon sayısı ile hesaplanmıştır ve sonuçlara aşağıdaki Tablo 1 de yer verilmiştir

Tablo 1. Değişkenlerin ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi

	M	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	
Eğitim	2.73	1.1	1								
Gelir	1795	.78	.55**	1							
Çocuk sayısı	1.8	.73	-.23**	-.12*	1						
Çocuğun cinsiyeti	1.4	.50	-.00	-.57	.02	1					
Kitap sayısı	2.96	1.0	.47**	.42**	-.02	.00	1				
İlk kitabı alma yaşı	3.73	1.5	-.49**	-.45**	.19**	.00	-.52**	1			
Hoşlanma düzeyi	3.42	.71	.26**	.17**	-.08	.22**	.38**	-.29	1		
Çocuğun istekliliği	3.07	.95	.36**	.22**	-.05	.15**	.47**	-.38**	.62**	1	
Kitap okuma sıklığı	2.89	.93	.39**	.33**	-.12*	.12*	.58**	-.46**	.48**	.70**	1

Yukarıdaki Tablo 1’de görüldüğü ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ile tüm değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Çocuk sayısı ve ilk kitabı alma yaşı arasında negatif yönlü diğer değişkenlerle pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle kardeş sayısı arttıkça ($r = -.12$) ve ilk kitabı alma yaşı ($r = -.46$) azaldıkça ebeveynlerin çocuklarına okuma sıklığı artmıştır. Ayrıca çocuğun kitap okunmasını istemesi ($r = .70$) ile ebeveynlerin okuma sıklıkları arasında en yüksek pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Yani çocukların istekliliği arttıkça ebeveynlerin birlikte okuma sıklıkları artmıştır.

Ebeveynlerin okuma sıklıklarına etki eden faktörleri belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	2.56	.45		5.58	.00
Eğitim	-.09	.06	-.07	-1.5	.13
Gelir	.01	.08	.00	.19	.85
Çocuk sayısı	-.03	.07	-.01	-.38	.70
Çocuğun cinsiyeti	.28	.11	.10	2.52	.01
Kitap sayısı	.30	.06	.23	4.43	.00
İlk kitabı alma yaşı	-.11	.04	-.12	-2.57	.01
Hoşlanma düzeyi	.17	.10	.08	1.74	.08
Çocuğun istekliliği	.64	.07	.44	8.28	.00
R	.70				
R ²	.50				

* p<.05, ** p<.01,,

Regresyon modeli incelendiğinde toplam varyansın % 50' sini açıkladığı ve bu açıklamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (R²= .50, F=41.30, p <.00). modelde yer alan bağımsız değişkenlerden çocuğun cinsiyeti, evdeki kitap sayısı, çocuğa ilk kitabı alma yaşı ve çocuğun okumaya olan istekliliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde okuma sıklığına etki ettiğini göstermektedir. Özetle ebeveynlerin birlikte okuma sıklığını "çocuğun ilgisi" ve "ev okuryazarlık ortamı" faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı oranda yordadığı saptanmıştır.

SONUÇ

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına etki eden faktörleri inceleyen bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymuştur. İlk olarak, aile yapısı kapsamında, "ev okuryazarlık ortamı" (kitap sayısı, ve ilk kitabı alma zamanı) ve "çocuğun ilgisi" çocuğun okumaya olan istekliliği faktörleri anlamlı düzeyde okuma sıklığını etkilediği saptanmıştır. Eğer çocuk kitap okunmasını istiyorsa ebeveynlerin okuma sıklıkları artmıştır. Bu sonuçtan hareketle, erken çocukluk döneminde çocuklara kitap okuma sevdirmelidir. Okuma çocukların ilgisini çeken ve zevk alacakları bir etkinlik haline getirilmelidir. Bu doğrultuda çocuğunda etkin olabileceği diyaloga dayalı okuma gibi okuma teknikleri yararlı olabilir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Öztürk & Aydemir, 2013). Gelecekteki çalışmaların kitap okumaya ilgili çocukların özellikleri ve ebeveynlerin onlara nasıl okuduklarına yönelik araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

İkinci olarak ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyleri çocuklarına kitap okuma sıklıkları anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur. Alan yazındaki araştırmalar özellikle eğitim düzeyi ile kitap okuma sıklığı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Polat Unutkan, 2006) Araştırmanın sonuçları da ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken bu faktörlerin okuma sıklığını yordama gücü sınırlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu

ışığında gelir ve eğitim düzeyine bakılmaksızın tüm ebeveynlerin çocuklarına sıklıkla kitap okumaları yönünde desteklenmeleri yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Bus, A.G., Van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research* 65, 1-21.
2. Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013) Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats, *Early Education & Development*, 24:2, 123-137
3. Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi, *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (3)1071-1086
4. Hindman, A. H., Skibbe L.E. & Foster, T. D.(2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, *Read Write*. 27287-313
5. Öztürk E. & Aydemir, Z. İ. (2013) Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21: (3) 1105-1116
6. Ping, M.T. (2014) Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning in Context*.3(2), 146-158.
7. Polat Unutkan, Ö. (2006) Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 285-293

24 Ekim 2018

Oturum XXVI

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyes iErhan Alabay

Saat

15:15-16:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARINDA DİL GELİŞİMİNİN ANNELERİNDEKİ DEPRESYON VE ANKSİYETE SEMPTOMLARI İLE ARASINDAKİ İLİŞKİ: KESİTSEL NİTELİKTE BİR ÇALIŞMA

Zeynep GÖKER¹, Havva ESER², Arzu YILMAZ³

1 Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hematoloji Onkoloji Eğitim Araştırma Hastanesi, Çocuk Psikiyatrisi Bölümü, Ankara

2 Ankara Eğitim Araştırma Hastanesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara

3 Ankara Eğitim Araştırma Hastanesi, Çocuk Nörolojisi Bölümü, Ankara

ÖZET

Amaç: Dil, çocukların gelişim basamaklarındaki en önemli unsurlardan biridir. Annede depresyon ya da anksiyete varlığı buna maruz kalan çocuğun dil gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu çalışmada okul öncesi yaş grubu çocuklarında dil gelişim düzeylerinin annelerindeki depresyon ya da anksiyete semptomları ile arasındaki ilişki araştırıldı.

Materyal ve Metod: Mayıs-Haziran 2018 tarihleri arasındaki 1 ay sürede çocuk gelişim ve çocuk psikiyatri bölümlerine başvuran 13 ay ila 75 ay arasındaki çocuklar ve onların anneleri çalışmaya alındı. Dil gelişimi Denver-II gelişimsel tarama testi ve annedeki depresyon ve anksiyete semptomları Beck depresyon ve Beck anksiyete ölçeği kullanılarak değerlendirildi. İstatistiksel analizlerde SPSS 17.0 programı kullanıldı. $P < 0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edildi.

Bulgular: Toplam 58 olgunun %74,1'i (n=43) erkek, %25,9'u (n=15) kız ve yaş ortalaması 53,3 ay (13-75 ay) idi. Anne yaş ortalaması 31,5 yıl idi. Eğitim düzeyleri ortalaması annelerin 8,3 yıl, babaların 8,6 yıl idi. Denver-II gelişimsel tarama testi sonuçlarına göre olguların %53,4'ünde (n=31) dil gelişimi açısından "gecikme" saptanırken %46,6'sının (n=27) "normal" olduğu saptandı. Dil gelişiminde gecikme gösteren olguların yaş ortalaması dil gelişimi normal olanlardan anlamlı düzeyde küçük bulundu (47,4 vs. 60 ay; $t(56) = -3.431$, $p = .001$). Gecikmiş dil gelişimi olgularının anne eğitim sürelerinin (7,4 vs. 9,3 yıl; $t(56) = -2.466$, $p = .017$) anlamlı düzeyde düşük oldukları saptandı. Annede depresyon ölçek toplam skor ortanca değeri dil gelişiminde gecikme saptanan olgularda anlamlı düzeyde yüksekti (18 vs. 13 puan, $z = -2.218$, $p = .027$). Dil gelişimi ile Beck depresyon skorları arasında negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptandı ($r = -.294$, $p = .025$). Annelerin eğitim düzeyleri ile dil-gelişimi arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptandı ($r = .324$, $p = .013$). Annenin anksiyete semptom düzeylerinin dile gelişimi üzerine anlamlı bir etkisi bulunmadı ($p > .05$).

Sonuç: Annenin eğitim düzeyi çocuğunun dil gelişimini etkilemektedir. Annenin depresif semptomları ile dil gelişiminde gecikme arasında ilişki vardır. Dil gelişiminde gerilik saptanan çocukların annelerinin psikiyatrik açıdan değerlendirmeye yönlendirilmesi önemli görünmektedir.

Anahtar kelimeler: Dil gelişimi, çocuk, annede depresyon, annede anksiyete

THE RELATION BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT AND THEIR MOTHERS' DEPRESSION AND ANXIETY SYMPTOMS: A CROSS-SECTIONAL STUDY

Zeynep GOKER¹, Havva ESER², Arzu YILMAZ³

¹ Ankara Child Health and Diseases Hematology and Oncology Training and Research Hospital, Child Psychiatry Department, Ankara-TURKEY

² Ankara Training and Research Hospital, Child Development and Education, Ankara-TURKEY

³ Ankara Training and Research Hospital, Child Neurology Department, Ankara-TURKEY

ABSTRACT

Purpose: Motherhood depression or anxiety can negatively affect the language development of a child. In this study, the relationship between preschool age group children's language development and depression/anxiety symptoms of their mothers was investigated.

Materials and Methods: Children aged 13-75 months and their mothers who applied to the child development and child psychiatry departments for 1 month between May-June 2018 were included. Denver-II test and Beck Depression and Beck Anxiety scales were utilized. SPSS 17.0 program was used and $p < .05$ was considered as significant.

Results: Of the 58 patients, 74.1% were male, with the mean age of 53.3 months. The mean maternal age was 31.5 years. The mean education level was 8.3 years for mothers and 8.6 years for fathers. According to the Denver-II of language development, 53.4% of the cases were found to be "delayed" whereas 46.6% of all were "normal", with significantly lower in "delayed" children (47.4 vs. 60 months; $t(56) = -3.431, p = .001$). Delayed language was significantly associated with lower mothers' education level (7.4 vs. 9.3 years; $t(56) = -2.466, p = .017$). The median score of depression scale was significantly higher in the delayed language (18 vs. 13; $z = -2.218, p = .027$). Positive correlation was found between the mothers' education and the language development ($r = .324, p = .013$). The anxiety symptom levels of the mothers were not associated with language development ($p > .05$).

Conclusion: The level of education of mother seems to affect language development. There is a relationship between the depressive symptoms of the mother and the delay in language development. It seems important that the mothers of the cases whose children had language development to be directed to psychiatric evaluation.

Key words: language development, child, mother's depression, mother's anxiety.

GİRİŞ

Dil, erken çocukluk döneminde gelişimin önemli parametrelerinden biridir (Tümekaya 2017). Hem alıcı dilin hem de ifadeci dilin yaşamın birinci ve ikinci yılındaki sosyal iletişim becerileri ve sonrasında giderek artan sıralı oyunlar, başkası ile ortak dikkati paylaşma ve ihtiyaçlarını ve isteklerini belirtmede jest ve mimiklerini kullanma ile geliştiği düşünülmektedir (McMurray 2007). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde dil gelişimini etkileyen unsurların farkında olmak, çocuğun sağlıklı gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuğa bakım veren kişinin tutum ve davranışları bunların başında gelmektedir. Ekerim ve Selçuk (2017) bir çalışmada annenin çocuğuna karşı sıcak ve destekleyici tutumunun çocuğun dilini etkin bir şekilde kullanmasını etkilediğini göstermiştir. Yine annede depresyon ya da anksiyete gibi annenin dışı vuran davranışlarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar, bakım verdiğini çocuğunun gelişim basamaklarına olumsuz yansıyabilmektedir. Annedeki depresyonun, çocuklarında hem içe-hem de dışı-yönelim sorunlarına yol açtığı (Garcia ve ark. 2015), çocukların dil gelişimi üzerine olumsuz sonuçlar yarattığı (Stein ve ark. 2008), bu çocukların 1-3 yaş döneminde, annesinde depresyon olmayan çocuklar ile karşılaştırıldıklarında daha az kelime dağarcıklarının olduğu ve yirmi kelime kadar yaşitlarının gerisinde oldukları gösterilmiştir (Pan ve ark. 2005). Bir kohort çalışmasında, Koutra ve arkadaşları (2013) 18 aylık çocukların dil gelişimi dahil nöro-gelişimsel basamakların annedeki depresyon tarafından olumsuz etkilendiğini göstermişlerdir. İleriye-dönük yapılan bir başka çalışmada, annedeki anksiyete, algılanan stres ve depresyonun çocuğun kognitif gelişimine hafif düzeyde olumsuz etki gösterdiği rapor edilmiştir (Keim ve ark. 2011).

Bu çalışmanın hipotezi, “dil gelişiminde gecikme saptanan 12-75 ay yaş grubu çocukların annelerinde, dil gelişimi normal olan çocuklara göre daha fazla depresyon ve anksiyete semptomları taşımaktadır” şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırmanın örneklemini, Mayıs 2018-Haziran 2018 tarihleri arasında Ankara Eğitim Araştırma Hastanesi, Hüseyingazi semt polikliniği çocuk psikiyatrisi ya da çocuk gelişim bölümüne başvuran yaşları 13 ile 75 ay arasında değişen; evlerinde Türkçe haricinde başka bir dil kullanılmayan ve bu çalışmaya katılmayı kabul eden toplam **58** çocuk ve onların annelerinden oluşturuldu. Dil gelişiminde gecikmeye yol açabilecek organik (göz, kulak patolojileri), nörolojik, sendromik tıbbi nedenleri olan olgular çalışma dışı bırakıldı.

Sosyodemografik veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığı ile toplandı. Aylık gelir düzeyi değişkeni düşük gelir (1-1999 TL), orta gelir (2000-4999 TL) ve yüksek gelir (5000-ve üzeri TL) düzeyi şeklinde üç kategoride belirtildi. Çocuklara Denver II-gelişimsel tarama testi, annelerine Beck depresyon ve Beck anksiyete ölçekleri uygulandı. Denver testi sonucu yaşitları ile uyumlu olan çocuklar kontrol grubu olarak alındı. Annelerin depresyon ve anksiyete semptom düzeyleri ölçek toplam puanı cinsinden ifade edildi.

Çalışmanın etik kurul onayı T.C Sağlık Bakanlığı Ankara Sağlık Araştırma Uygulama Merkezi Tıpta Uzmanlık Eğitimi Kurulu'nun 2018-45-462 sayılı kararı ile alındı. Çalışmaya katılan annelerin sözel ve yazılı onamları alındı.

Kullanılan araçlar

Sosyodemografik veri formu: Çocuklar ve anne-baba ve kardeşlerinin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi toplama amacıyla, yazarlar tarafından oluşturuldu. Çocuğun yaşı, cinsiyet, ebeveynlere yönelik demografik veriler (yaşı, eğitim durumu ve meslek), aylık gelir düzeyleri, evdeki çocuk sayısı, ailede ve kendilerinde tıbbi ya da psikiyatrik hastalık öyküsü varlığı sorgulandı.

Denver-II gelişim tarama testi (DGGT): Frankenburg ve arkadaşları tarafından 1967 yılında hazırlanmış olup birçok ülkenin kendi toplumlarına göre uyarlanarak standardize edilmiş bir uygulamadır (Frankenburg ve ark. 1967). Testin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Anlar ve Yalaz tarafından (1996) yapılmıştır. 0-6 yaş arası çocuklar için kolaylıkla uygulanabilen bir test olup bu dönemde çocuğun gelişiminin izlenmesinde ve gelişimsel sapmaların erken tanınmasında önemli yeri vardır. Testte dört alan değerlendirilir:

- **Kişisel-sosyal:** İnsanlarla anlaşma, bireysel gereksinimlerini karşılayabilme yeteneği,
- **İnce motor:** El-göz koordinasyonu, küçük cisimleri kullanabilme, problem çözme yeteneği,
- **Dil:** İşitme, anlama ve dili kullanma, alıcı ve ifade edici dil becerileri,
- **Kaba motor:** Oturma, yürüme, zıplama gibi büyük kasların hareketi.

Testin sonuçları "normal", "şüpheli" ve anormal" olarak üç sınıfta gruplandırılır. Normal: gecikme yok ve en fazla bir uyarı var, Şüpheli: Bir gecikme ve/veya iki veya daha fazla uyarı var, Anormal: İki veya daha fazla gecikme var anlamındadır (Anlar ve ark. 2007). Sonuçları normal çıkan olgular 3 ay sonra, şüpheli çıkan olgular 1 ay sonra test tekrarı ile değerlendirilir. Yine şüpheli olarak değerlendirilen ya da anormal sonuç elde edilen olgular tanısal değerlendirme için ileri bir merkeze yönlendirilir. Bizim çalışmamız sadece dil gelişimini esas aldığından sonuçları "gecikme" ya da "normal" şekilde raporlanmış ve 1 aylık bir kesiti içerdiğinden şüpheli olguların 1 ay sonraki değerlendirme sonucu bu ön çalışmaya alınamamıştır.

Beck Depresyon ölçeği (BDÖ): Depresyonda en sık görülen duygusal, somatik, bilişsel ve motivasyona dayalı belirtilere yer verilerek Beck ve arkadaşları tarafından 1961 yılında geliştirilmiş, 21 maddeden oluşan bir öz-bildirim ölçeğidir. BDÖ depresyonun bilişsel ve duygusal belirtileri daha fazla sorgularken somatik belirtilere az vurgu yapan (yalnızca iştahsızlık, kilo kaybı ve libido azalmasına yer veren) bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri, 0 ile 3 arasında derecelendirilmiş olup alınabilecek en düşük toplam puan 0, en yüksek toplam puan ise 63'tür. Alınan puanın artması hastanın depresyon belirtilerinin düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkiye'deki geçerliği Hisli (1988) tarafından yapılmıştır.

Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ): BAE, Beck ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen bireylerin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığının belirlenmesi amacıyla kullanılan kendini değerlendirme

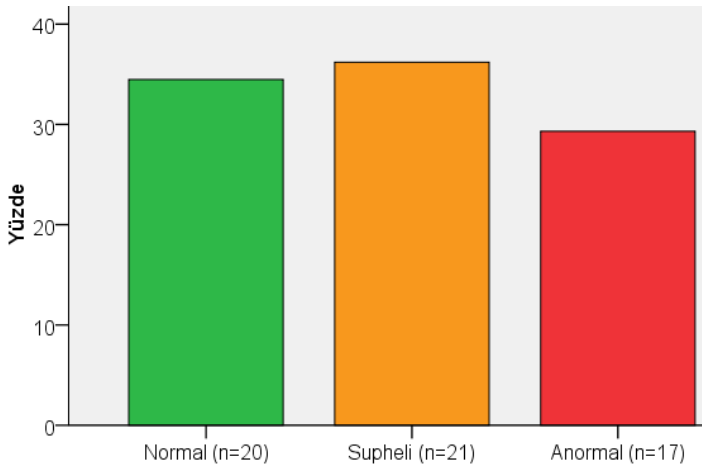
ölçeğidir. 21 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Türkiye’de geçerlik ve güvenilirliği Ulusoy ve arkadaşları (1998) tarafından yapılmıştır.

İstatistiksel analiz: Verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 programı (Chicago Inc., 2008) kullanıldı. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov ile test edildi. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde cinsinden, sürekli değişkenler aritmetik ortalama ve standart sapma cinsinden verildi. Veriler normal dağılıma uygunluk gösterdiği için ikili grup karşılaştırmasında Student-t testi kullanıldı. Sürekli değişkenlerin kendi içlerindeki korelasyon analizinde Pearson, kategorik vs. sürekli değişkenlerin korelasyon analizinde Spearman korelasyon katsayıları kullanıldı. $p < 0.05$ anlamlılık düzeyleri olarak kabul edildi.

BULGULAR

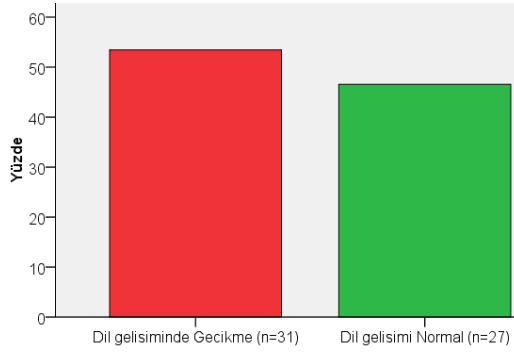
Toplam 58 olgunun 73,6’sı ($n=43$) erkek, %25,9’u ($n=15$) kız idi. Yaş ortalaması 53,3 ay (15,1 standart sapma (SS), aralık: 13-75 ay) idi. Anne yaş ortalaması 31,5 yıl (5,4 SS), baba yaş ortalaması 36,4 yıl (6,6 SS) idi. Annelerin eğitim düzeyleri ortalaması 8,3 yıl (3,1 SS), babaların eğitim düzeyleri ortalaması 8,6 yıl (3,2 SS) idi.

Denver-II gelişimsel tarama testi sonuçlarına göre olguların %34,5’i ($n=20$) “normal”, %36,2’si ($n=21$) “şüpheli” ve %29,3’ü ($n=17$) “anormal” olarak saptandı (Şekil 1).



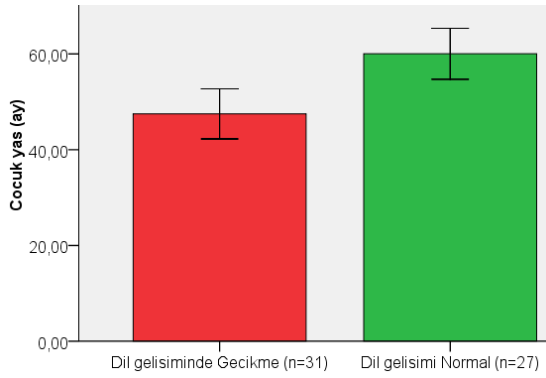
Şekil 1. Denver-II gelişimsel tarama testi sonuçlarının dağılımı

Dil-gelişimi alt-skalası açısından sonuçları değerlendirildiğinde ise olguların %46,6’sında ($n=27$) dil gelişimi “normal” iken, %53,4’ünün ($n=31$) dil gelişiminde “gecikme” olduğu saptandı (Şekil 2).



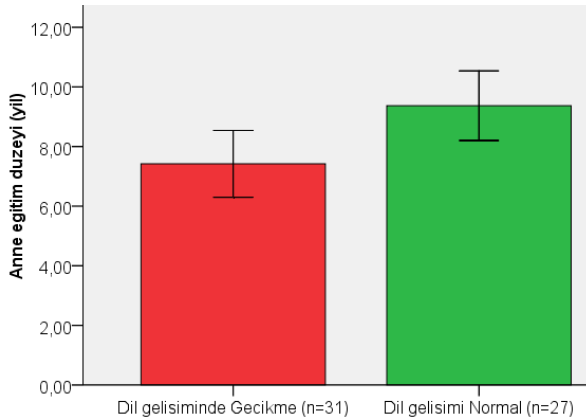
Şekil 2. Denver-II gelişimsel tarama testi **dil-alt skalası** sonuçlarının dağılımı

Dil gelişiminde gecikme gösteren olguların yaş ortalaması dil gelişimi normal olanlardan anlamlı düzeyde küçük bulundu (47,4 vs. 60 ay; $t(56)=-3.431$, $p=.001$) (Şekil 3).



Şekil 3. Denver-II **dil-alt skalası** sonuçlarının **çocuk yaş** ortalamasına göre dağılımı

Gecikmiş dil gelişimi olgularının anne eğitim sürelerinin (7,4 vs. 9,3 yıl; $t(56)=-2.466$, $p=.017$) anlamlı düzeyde düşük oldukları saptandı (Şekil 4).



Şekil 4. Denver-II dil-alt skalası sonuçlarının anne eğitim (yıl) ortalamasına göre dağılımı

Anne, baba yaş değişkenlerinin Denver-II testine göre dil gelişimi normal ya da gecikme göstermiş olanlarda birbirine benzer oldukları saptandı (her ikisi için de $p>0.05$, bakınız Tablo 1).

Tablo 1. Demografik verilerin dil gelişimi alt-skalasını değişkenine göre analizi

	Denver-II testi dil gelişimi			
	Toplam (n=58)	Normal (n=27)	Gecikme (n=31)	İstatistik
	Ort (SS)	Ort (SS)	Ort (SS)	t p
Çocuk yaş (ay)	53,3 (15,1)	60,0 (13,4)	47,4 (14,2)	-3.431 .001
Anne yaş (yıl)	31,5 (5,4)	30,5 (4,9)	32,4 (5,8)	1.369 .176
Baba yaş (yıl)	36,4 (6,6)	35,3 (5,4)	37,3 (7,4)	1.143 .258
Anne eğitim (yıl)	8,3 (3,1)	9,3 (2,9)	7,4 (3,0)	-2.466 .017
Baba eğitim (yıl)	8,6 (3,2)	9,4 (3,1)	7,9 (3,1)	-1.822 .074

Ort: ortalama, SS: standart sapma

Kategorik değişkenlerin analizi

Olguların %6,4'ünün (n=3) anne-baba ayrı/boşanmış oldukları saptandı. Olguların %91,5'i (n=43) anne-babası birlikte idi. Olguların %2,1'inin (n=1) babası vefat etmişti. Annelerin %85,1'i (n=40) ev hanımı idi. Annelerin %14,9'u (n=7) çalışıyordu.

Aylık gelir düzeyi: Olguların %48,9'unun (n=23) düşük (-1999 TL), %46,8'inin (n=22) orta (2000-4999 TL) ve %4,3'ünün (n=2) yüksek (5000TL ve üzeri) gelir düzeyinde olduğu saptandı.

Evdeki çocuk sayısı dağılımı: Olguların %23,4'ü (n=11) tek çocuk iken, %61,7'si (n=29) iki çocuklu, %12,8'i (n=6) üç çocuklu, %2,1'i (n=1) dört çocuklu aileden geliyordu.

Olguların doğum sırasının dağılımı: Olguların %57,4'ü ilk çocuk (n=27), %34'ü (n=16) ikinci çocuk, %6,4'ü (n=3) üçüncü çocuk, %2,1'i (n=1) dördüncü çocuk idi.

Annede tıbbi hastalık öyküsü olguların %4,3'ünde (n=2) varken, %95,7'sinde (n=45) yoktu. Annede psikiyatrik hastalık öyküsü olguların %85,1'inde (n=40) yokken, %14,9'unda (n=7) vardı. Cinsiyet, anne-babaya ait demografik veriler, sosyoekonomik düzey, kaçınıcı çocuk olduğu, annede hastalık öyküleri varlığı değişkenleri açısından iki grup birbirine benzer bulundu (tümü için $p>0.05$, bakınız tablo 2).

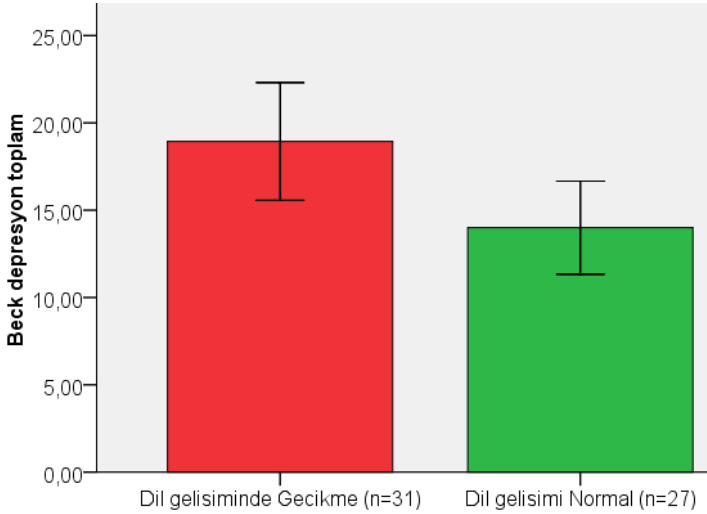
Tablo 2. Kategorik değişkenlerin dil gelişimi normal ya da gecikmiş grupta analizi

	Denver-II testi dil gelişimi				İstatistik
	Toplam (n=58)	Normal (n=27)	Gecikme (n=31)		
	n (%)	n (%)	n (%)	χ^2	p
Cinsiyet					
Erkek	43 (74,1)	19 (70,4)	24 (77,4)	.374	.541
Kız	15 (25,9)	8 (29,6)	7 (22,6)		
Anne-baba					
Birlikte	52 (89,7)	22 (81,5)	30 (96,8)	3.537*	.106
Ayrı/Boşanmış	5 (8,6)	4 (14,8)	1 (3,2)		
Baba vefat etmiş	1 (1,7)	1 (3,7)	0		
Annenin çalışması					
Çalışıyor	8 (13,8)	3 (11,1)	5 (16,1)	.306*	.712
Ev hanımı	50 (86,2)	24 (88,9)	26 (83,9)		
SE-düzey					
Düşük (-1999TL)	25 (43,1)	9 (33,3)	16 (51,6)	5.450*	.052
Orta (2000-4999 TL)	30 (51,7)	18 (66,7)	12 (38,7)		
Yüksek (5000 TL-)	3 (5,2)	0	3 (9,7)		
Evde çocuk sayısı					
Tek	12 (20,7)	3 (11,1)	9 (29,0)	9.045*	.029
2 çocuk	36 (62,1)	22 (85,1)	14 (45,4)		
3 çocuk	8 (13,8)	1 (3,7)	7 (22,6)		
4 çocuk	2 (3,4)	1 (3,7)	1 (3,2)		
Kaçınıcı çocuk					
İlk	31 (53,4)	16 (35,5)	15 (48,4)	1.890*	.735
İkinci	20 (34,5)	9 (33,3)	11 (35,5)		
Üçüncü	5 (8,6)	1 (3,7)	4 (12,9)		
Dördüncü	2 (3,4)	1 (3,7)	1 (3,2)		
Annede hastalık öykü					
Tıbbi hastalık varlığı	3 (5,2)	2 (7,4)	1 (3,2)	.514*	.593
Psikiyatrik hastalık var	14 (24,1)	6 (22,2)	8 (25,8)	.101	.750

SE: sosyoekonomik. *: Fisher's exact test

Ölçek toplam skorlarının karşılaştırılması

Annede depresyon ölçek toplam skor ortanca değeri dil gelişiminde gecikme saptanan olgularda anlamlı düzeyde yüksekti (18 vs. 13 puan, $z=-2.218$, $p=.027$, bakınız Şekil 6).



Şekil 6. Denver-II dil-alt skalası sonuçlarının Beck Depresyon toplam ortalamasına göre dağılımı

Annenin anksiyete semptom düzeylerinin dile gelişimi üzerine anlamlı bir etkisi bulunmadı ($p>.05$) (Tablo 3).

Tablo 3. Annelere uygulanan ölçeklerin dil gelişim değerlendirmesine göre karşılaştırması

	Denver-II testi dil gelişimi			İstatistik	p
	Toplam (n=58)	Normal (n=27)	Gecikme (n=31)		
	M (min-max)	M (min-max)	M (min-max)	z	
BDÖ-toplam	17 (3-40)	13 (3-29)	18 (4-40)	-2.218	.027
BAÖ-toplam	12 (0-51)	10 (0-51)	13 (0-48)	-.320	.749

M: medyan, min: minimum, max: maximum, BDÖ: Beck depresyon ölçeği, BAÖ: Beck anksiyete ölçeği

Korelasyon analizi:

Dil gelişimi ile Beck depresyon skorları arasında negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptandı ($r=-.294$, $p=.025$). Dil gelişimi ile çocuk yaş (ay) arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptandı ($r=.411$, $p=.001$). Annelerin eğitim düzeyleri ile dil-gelişimi arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptandı ($r=.324$, $p=.013$, bakınız tablo 4).

Tablo 4. Spearman korelasyon analizi

	BDÖ-T	BAÖ-T	Ç-yaş (ay)	A-eğt (yıl)	B-eğt (yıl)
Dil-gelişim	-.294*	NS	.411**	.324**	NS
BDÖ-T	1	.615**	NS	NS	NS
BAÖ-T		1	NS	NS	NS
Ç-yaş (ay)			1	NS	NS
A-eğt (yıl)				1	.670**

BDÖ-T: Beck depresyon ölçeği-toplam, BAÖ-T: Beck anksiyete ölçeği-toplam, Ç-: çocuk, A-: anne, B-: baba, eğt: eğitim. *: significance at the 0.05 level (2-tailed). **: significance at the 0.05 level (2-tailed)

TARTIŞMA

Ülkemizde Denver-II testini kullanarak gelişim değerlendirmesi ve bunu etkileyen faktörleri araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan Güneş (2017) Bursa ilinin bir ilçesindeki bir aile sağlığı merkezine kayıtlı toplam 201 anne ve onların 0-6 yaş arası çocuklarında (102 kız, 99 erkek) Denver-II testini kullanarak aile fonksiyonları ve diğer demografik faktörlerin gelişim basamaklarına etkisini incelemiştir. Annelerin yaşam doyum parametreleri ile çocuklarının gelişim puanları arasında pozitif korelasyon olduğunu rapor etmişlerdir. Madan ve Tekin (2015) Antalya ili merkezinde yaşayan 0-6 yaş grubundaki çocuklardan rastgele örneklem yolu ile saptadıkları toplam 60 çocuğa testi uygulamışlar ve 39'unu normal, 7'sini anormal, 9'unu şüpheli, 5'ini test edilemez şeklinde rapor etmişlerdir. Güven ve arkadaşları (2012) toplam 179 çocuğun Denver-II testini yaparak çocuk gelişimini olumlu etkileyen faktörlerin yüksek sosyoekonomik düzey, çalışan annenin çocuğu olmak ve anne sütünü daha uzun süre kullanan çocuk olmak, şeklinde bildirmişlerdir. Bayoğlu ve arkadaşları (2007) toplam 980 çocuğun Denver-II testini yapmışlar ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerinin çocuklarının Denver-II test sonuçlarının anormal olduğunu bildirmişlerdir. Anlar ve arkadaşları (1988) sosyoekonomik düzeyin gelişim üzerine etkisini araştırmış ve ince-motor gelişimin bu değişkenden etkilendiğini bildirmişlerdir.

Tüm bu çalışmaların ortak vurgusu, 0-6 yaş grubu çocukların Denver-II tarama testi aracılığı ile gelişim basamaklarının düzeyinin saptanmasında ve gereken müdahaleler sonrasında gelişim basamaklarındaki düzelmelerin takip edilebilmesinde, bu tarama testinin etkin bir araç olduğudur.

Anlar ve arkadaşları (1998) çalışmalarında annelerin, çocuklarının gelişim basamakları üzerine babalarından çok daha etkili oldukları, bu etkinliğin 32-72 ay civarlarında belirginleşip 5 yaş civarlarında pik düzeyine ulaştığına işaret etmektedirler. Bizim çalışmamızda annedeki depresyon semptomlarının çocuklarının dil gelişimi üzerine olumsuz etkide bulunduğu gösterilmiştir. Bir ay sonra kontrole çağırdığımız olguların hiçbirisinin gelmemiş oluşu, önerdiğimiz müdahaleler (annenin hem kendisine hem de çocuğuna yönelik davranışçı öneriler) sonrasında gelişim basamaklarında neyin değişmiş olabileceğini test etmemiz mümkün olmamıştır.

Yine de mevcut sonuçlardan yola çıkarak diyebiliriz ki, gelişim dönemindeki çocukların anne eğitim düzeyleri çocukların dil gelişimini etkiliyor, görünmektedir. Okul öncesi yaş grubu çocukların annelerindeki depresyon semptomları önemli olup takip edilmesi gerekli görünmektedir. Çalışmamızda anksiyete semptomlarının dil-gelişimini etkilemediği saptanmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Dil gelişiminde gecikme saptanan olguların annelerinin depresyon semptomlarının ileri değerlendirilebilmesi amacıyla psikiyatrik değerlendirmeye yönlendirilmesi önemli görünmektedir.

KAYNAKLAR

1. Anlar B, Bayoğlu B, Yalaz K. (2007). *Türk çocuklarına uyarlanmış Denver II test el kitabı*.
2. Anlar B, Yalaz K. (1996). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi*. Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu. Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu Yayını, Ankara.
3. Anlar B, Karaoğlu E. (1998): Turkish children's performance on Denver II: effects of sex and mother's education. *Dev Med Child Neurol*, 40:411
4. Bayoğlu B, Bakar E, Kutlu M, Karabulut E, Anlar B. (2007). Can preschool developmental screening identify children at risk for school problems? *Early Human Development*, 83:613-617.
5. Beck AT, Ward CH, Mendelson M, Mock J, Erbaugh J. (1961). An inventory for measuring depression. *Arch Gen Psychiatry*, 4:561-571.
6. Beck AT, Epstein N, Brown G, Steer RA. (1988). An Inventory for Measuring Clinical Anxiety: Psychometric Properties. *J Consult Clin Psychol*, 56(6):893-897.
7. Ekerim M, Selcuk B. (2017). Longitudinal predictors of vocabulary knowledge in Turkish children: The role of sensitive parenting and executive functions. *Early Education and Development*. Online yayım: 11 Aralık 2017. doi: 10.1080/10409289.2017.1407607
8. Frankenburg WK, Dodds J, Archer P, Shapiro H, Bresnick B. (1992). The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. *Pediatrics*, 89:91-97.
9. Garcia D, Bagner DM, Pruden SM, Nichols-Lopez K. (2015). Language Production in Children With and At Risk for Delay: Mediating Role of Parenting Skills. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 44:814-825.
10. Güneş N. (2017). 0-6 yaş arası çocukların gelişim düzeyleri ile annelerinin aile işlevleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
11. Güven F, Say A, Sarı İ, Sarı E, Değirmenci S, Uygur Külcü N. (2012). Sosyoekonomik özelliklerin denver-II test performansına etkisi. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 43(3):108-113.

12. Hisli N. (1988). Beck depresyon envanteri'nin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 6:118-126
13. Keim SA, Daniels JL, Dole N, Herring AH, Siega-Riz AM, Scheidt PC. (2011). A prospective study of maternal anxiety, perceived stress, and depressive symptoms in relation to infant cognitive development. *Early Hum De*, 87(5):373-80.
14. Koutra K, Chatzi L, Bagkeris M, Vassilaki M, Bitsios P, Kogevinas M. (2013). Antenatal and postnatal maternal mental health as determinants of infant neurodevelopment at 18th months of age in a mother-child cohort (Rhea Study) in Crete, Greece. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 48(8):1335-45
15. Madan R, Tekin D. (2015). "0-6" yaş grubu çocukların gelişim takip programları. *Hacettepe University Faculty of Health Science Journal*, 1(Supl2):PS007.
16. McMurray B. (2007). Defusing the childhood vocabulary explosion. *Science*, 317:631
17. Pan BA, Rowe ML, Singer JD, Snow CE. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Dev*, 76:763-782.
18. Stein A, Malmberg LE, Sylva K, Barnes J, Leach P; FCCC team. (2008). The influence of maternal depression, care giving, and socioeconomic status in the post-natal year on children's language development. *Child Care Health Dev*, 34:603612.
19. Tümkaya S. Dil Gelişimi. (2017). In *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Deniz E (ed.), Pegem Akademi yayınları, 8. baskı, Ankara: 28-52.
20. Ulusoy M, Şahin N, Erkman H. (1998). Turkish Version of The Beck Anxiety Inventory: psychometric Properties. *J Cognitive Psychotherapy*. Int Quaterly, 12:28-35.

24 Ekim 2018

Oturum XXVI

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyes iErhan Alabay

Saat

15:15-16:45

Yer

505 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARINA GÖRE RİSKLİ OYUNLARA İZİN VERME DURUMLARININ İNCELENMESİ

Perihan ÜNÜVAR, Fatma ÇALIŞANDEMİR, Merve ALTUN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZ

Çocukların en temel öğrenme yolu olan oyun, risk yönetiminin öğretimi için de etkili bir araçtır. Çocukların risk yönetimini öğrenebilmesi için risk ile karşılaşmaları gerekir. Annelerin çocuklarını büyütürken benimsedikleri ebeveynlik tutumunun, çocukların risk ile karşılaşp karşılaşmalarını etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmada, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına göre çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmış olup, annelerin demografik özellikleri, ebeveyn tutumu ve riskli oyuna izin verme durumları tekil olarak taranmıştır. Ardından demografik özellikler ve ebeveynlik tutumuna göre riskli oyuna izin verme durumunun incelendiği ilişkisel taramalar yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; 25 maddeden oluşan ve dörtlü derecelendirilmiş "Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", 21 maddeden oluşan ve beşli derecelendirilmiş "4-6 Yaş Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından araştırma sürecinde geliştirilen "Anneler İçin Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bilgi formunda annelerin ve çocukların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorulara örnek olarak "yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, toplam gelir durumu, okul öncesi eğitim alma durumu" soruları verilebilir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş grubu çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi ve Spearman's Rank Order korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin riskli oyunlara izin verme durumları ile yaşları, öğrenim durumları ve çocuklarının yaşları ile okul öncesi eğitim alma süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile riskli oyunlara izin verme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; annelerin koruyuculuğu ve hoşgörüsü artıkça çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlara izin verme oranının azaldığı, yine hoşgörüsü artıkça tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin verme oranının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, oyun, riskli oyun, anneler, çocuk yetiştirme tutumu

INVESTIGATING THE CASES IN WHICH MOTHERS ALLOW THEIR KIDS FOR DANGEROUS GAMES BASED ON THEIR CHILD-RAISING ATTITUDES

Perihan ÜNÜVAR, Mehmet Akif Ersoy University

Fatma ÇALIŞANDEMİR, Mehmet Akif Ersoy University

Merve ALTUN, Mehmet Akif Ersoy University

Being the essential learning tool for children, games may also be used to teach risk management. Children are to experience the risk so that they can learn how to manage it. It is assumed that the parental attitudes that mothers adopt while they raise their children affect the likelihood that children may experience the risk. In this study, the cases in which mothers allow their kids to play games involving risk have been determined based on their child-raising attitudes. Scanning model has been used in this study. The demographical features of mothers, parental attitudes and cases in which they allow for risky games have been scanned singularly. Then, demographical features and these parental attitudes and cases have relatively been scanned. As data collection tool, the quinary graded "Child-raising Attitude Scale" of 25 items, the quaternary graded "Scale for Allowing for Risky Games for Children Aged 4-6" of 21 items as well as "Personal Data Form for Mothers" designed by the researchers during the process have been used. The personal data form involves questions aiming to determine the demographical features of mothers and children like age, education level, working status, total income, having preschool experience. The working group of the study is formed by mothers having children aged 4-6. Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis-H test and Spearman's Rank Order correlation coefficient were used in the analysis of the data. At the end of the study, it was found that there were significant differences between the mother's risky games and their ages, educational status and age of their children and their preschool education period. When the relationship between mothers' attitudes of raising children and risky games are examined; As the protection and the tolerance of the mothers increased, the ratio of allowing their children to play at less risky heights decreased and the ratio of allowing them to play with dangerous devices decreased as the tolerance increased.

Key Words: Pre-School, Game, Risky Games, Mothers, Child-Raising Attitudes

GİRİŞ

Çocukların merak ve hareket etme ihtiyaçları, onları oyun oynamaya yönlendirir (Ormanlıoğlu Uluğ, 1999: 10). Çocuklar en temel öğrenme aracı olan oyunları oynarken pek çok karmaşık beceri edinir (Murphy, 2009: 6). Oyunlar aracılığıyla çocuğun, bilişsel ve duyuşsal büyümesi gerçekleşir. Çocukların kurduğu oyunlarda risk ile karşılaşması ise muhtemeldir. Oyunlar çocukları belli bir oranda risk ile karşıya getirmelidir (Ball, 2002). Çünkü çocukların risk yönetimini öğrenebilmesi için risk ile karşılaşmaları gerekir. Bu süreçte annelerin benimsediği çocuk yetiştirme tutumları büyük önem taşımaktadır. Annenin yönlendirmesi, çocuğun oyun sürecini ve risk yönetimi öğrenimini etkilemektedir. Bu nedenle çalışmada annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına göre riskli oyunlara izin verme durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çocuk gelişiminde baş mimar anne ve babalardır. Anne babaların sahip oldukları çocuk yetiştirme tutumları da çocuğun gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu tutumlar arasında demokratik, otoriter, koruyucu ve aşırı hoşgörölü tutum sayılabilir. Demokratik tutum, ailenin çocukla iletişimde aktif dinleme yöntemini kullandığı, çocuklarını desteklerken sınırlarını da belirlediği tutum türüdür (Yavuzer, 2003: 26). Esnek ve ılımlı demokratik tutumun benimsemesi çocuğun sosyal-duygusal, ahlaki ve entelektüel gelişimini destekleyerek onu yaşama hazırlar (Bornstein L. & Bornstein M. H., 2014: 3). Otoriter tutum, toplumun genel değer algısı ve kültürü sebebiyle görülen en yaygın tutum otoriter tutumdur. Bu tutumda çocuk denetim altındadır ve baskı ön plandadır (Gökna,2004: 107). Otoriter tutum çocuğun güven duygusunu zedeleyen, onun istek ve düşüncelerini hiçe sayan bir tutum türüdür. Ailenin kurduğu katı disiplin sisteminde çocuk her kurala uymak zorunda bırakılır. Bu tutumla yetiştirilen çocuklar ilerleyen yaşlarında silik, başkaları tarafından kolay etkilenen ve çekingen bir yapıya sahip olabilmektedir (Yavuzer, 2005: 28). Günümüzde çocukların güvenliği konusundaki kaygı durumu, toplumda artan risk ve çocukların savunmasız masumlar olduğu anlayışı koruyucu tutumu ön plana çıkarmıştır (Scott, Jackson & Backett-Milburn, 2001: 696-700). Anne ve babanın aşırı koruyucu tutum sergilemesi sonucu çocuk başkalarına bağımlı ve özgüvensiz olarak yetiştirebilmektedir (Yavuzer, 2005: 32). Aşırı hoşgörölü tutum, çocuğa sınırsız hakkın verildiği fakat sınırının belirlenmediği tutumdur (Gökna, 2004: 110). Bu tutumu benimseyen ebeveynlerde çocuğa karşı her durumda olumlu bir tavır gözlenir. Ebeveyn, çocuğunun kendi davranışlarını şekillendirmesini, kendisi de dâhil dış etken ve standartlardan etkilenmemesini istemektedir (Baumrind, 1971: 23). Ebeveynler farklı tutumlarla çocuklarını yetiştirirken, çocukların hepsinin hayatı anlamak ve hayata uyum sağlamak için kullandıkları ortak bir yol vardır. Bu ortak yol oyundur.

Oyun tanımları incelendiğinde; çocuğun kendini ifade etmesi, işi, eğlence ve öğrenme aracı, iç dünyasının dışa yansımaları, deneme yolu ile düşünmesi, öğrenme laboratuvarı ve hayal ile gerçek arasında köprü oluşturması gibi tanımlar yer almaktadır (Osmanlioğlu Uluğ, 1999: 12). En kapsamlı tanım olarak oyun; bir amacı olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralızsız, çocuğun isteyerek gerçekleştirdiği, gelişimini sağlayan, gerçek yaşamın bir parçasıdır (Çakmak ve Elibol, 2013:8). Çocuk için oyun vazgeçilmezdir. Çocuğun hem eğlence kaynağı hem de yaşama hazırlık etkinliği olan oyun(Çalışandemir, 2016:2), özellikle okul öncesi dönemde özgür bir etkinliktir. Çocuk kendini özgür hissettiği durumlarda iç dünyasını açığa çıkarır (Poyraz, 2003: 56). Çocukların öğrenme ve gelişimleri oyun yoluyla desteklenir (Isenberg & Jalongo, 1997: 69). Özellikle doğal ortamlarda oynanan oyunlar çocukların duysal deneyimlerini destekler(Caesar, 2001: 76). Oyunların en büyük faydalarından biri çocuğun duygularını ifade edebilmesini ve kendini mutlu hissetmesini sağlamasıdır. Çocuğun oyunları aracılığıyla mutlu olması ise annelerin çocuklarını yönlendirmelerine bağlıdır(Singer & Singer, 1998: 93). Annelerin yönlendirmeleri ise benimsedikleri ebeveynlik tutumları, kaygı durumları ve risk algılarına göre değişmektedir.

Risk sözcüğü "zarara uğrama tehlikesi, riziko" (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Risk çocuğun karşılaşması ve yönetmeyi öğrenmesi gereken bir kavramdır (Ball, 2002). Risk almak çocuklar tarafından; hiç yapılmayan bir şeyi denemek, yükseklik ya da hız kaynaklı kontrol dışı kalmayı

hissetmek ve korkuyla baş etmek olarak tanımlanmıştır (Stephenson, 2003: 36). Oyun aracılığı ile çocuklar özgürlükten zevk alır. Oyun çocuklara, davranışlarını seçme, kontrol edebilme, sınırlarını belirleme ve en önemlisi riski keşfetme ve yönetme olanağı sunar(Ball, 2002). Riskli oyun ise bir oyun türü değil, çocukların oynadıkları oyunlarda karşılaştıkları doğal bir unsurdur(Cevher Kalburan, 2014: 954). Genel olarak riskli oyun; meydan okuma, sınırları deneme, riskleri keşfetme fırsatı sunan bir oyun olarak tanımlanır(Little & Wyver, 2008: 33). Çok güvenli ve kısıtlayıcı ortamlarda çocukların sıkılması olası bir durumdur(Stephenson, 2003: 41). Bu nedenle çocukların riskli oyunlara karşı büyük bir ilgisi vardır(Sandseter, 2007: 249). Doğal ortamlarda çocukların risk alması, hem çocukların kendine olan güvenini geliştirme hem de risk yönetimini öğrenmesi açısından önemlidir(Mynard & Waters, 2007: 257).

Oyun çocuk için bir gereksinimdir. Çocukların gereksinimleri toplumsal kurumlar tarafından karşılanır. En önemli toplumsal kurum olan aile ise çocuğun oyun gereksiniminin sağlanmasında büyük önem taşır(Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014: 174). Çocuklarının oyunlarını planlamak, gerekli zaman ve mekân ayarlamalarını yapmak çocuklarının oyunları için anne babalara düşen görevlerdendir(Ecirli, 2016: 302). Ancak çocukların hem iç hem de dış mekânlarda oyun oynama isteği(Sawyers, 1994: 31) ebeveynleri kaygılandırmaktadır. Bu kaygının sonucu olarak ebeveynler çocukların oyunlarına müdahale etmekte ve çocukların bağımsızlığı kısıtlanmaktadır(Ball, 2002). Anneler çocuklarının oynadığı oyunların güvenli olduğundan emin olmak istemektedir. Çocuklarına tehlikesiz ve güvenli oynayabilecekleri ortamlar düzenlemekte(Aksoy ve Dere Çiftçi, 2008: 10) ve çocuğun risk ile karşılaşma olasılığını en aza indirmektedir. Riskli görülmesi sebebiyle oyun alanlarından kaldırılan materyaller, çocukların öğrenmesi için gerekli olan zengin uyarıcı ortamını da kısıtlamaktadır. Bazı oyunların risklerini göz önünde bulundurmanın yanı sıra yararlarını da dikkate almak önemlidir(Ball, 2002).

YÖNTEM

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına göre riskli oyunlara izin verme durumlarının incelendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu ile ilgili katılımcılardan elde edilen görüş, ilgi, tutum gibi özelliklerin belirlendiği araştırma yöntemidir (Fraenkel & Wallen, 2008: 390). Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş grubu çocuğa sahip 122 anne oluşturmaktadır. Toplamda 265 veri toplama aracı dağıtılmış, gönüllü olarak katılan ve eksiksiz yanıt veren 122 anne çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin %15.6'sı 23-27 yaş, %19.7'si 28-31 yaş, %42.6'sı 32-36 yaş ve %22.1'i 37 ve üzeri yaş grubundan oluşmaktadır. Annelerin %46.0'sı üniversite mezunu iken, %54.0'ü üniversite mezunu değildir. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %45.1'i dört yaş, %43.4'ü beş yaş ve %11.5'i altı yaş grubundandır. Çocukların %38.5'i daha önce okul öncesi eğitim almamış, %37.7'si bir yıl ve %23.8'i iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", "4-6 Yaş Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından araştırma sürecinde geliştirilen "Anneler İçin Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bilgi formunda annelerin ve çocukların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular

bulunmaktadır. Bu sorular arasında “yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, toplam gelir durumu, okul öncesi eğitim alma durumu” yer almaktadır. *Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği*: Kılınç ve Aral (2011) tarafından ebeveynlik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin, “demokratik”, “otoriter”, “koruyucu” ve “aşırı hoşgörülü” olmak üzere dört alt boyutunu içeren dördü, derecelendirilmiş 25 maddesi bulunmaktadır. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .71- .74 arasında değiştiği görülmüştür. 4-6 Yaş *Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği*: Ünüvar ve Kanyılmaz (2016) tarafından annelerin, çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin beşli, derecelendirilmiş 21 maddesi ve dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda güvenirlik analizleri her iki ölçek için yeniden yapılmıştır. “Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” için .83, “4-6 Yaş Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği” için ise .90 Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Her iki ölçeğin de güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına göre riskli oyunlara izin verme durumlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Çocukların doğum sırasına göre annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. *Çocuklarının Doğum Sırasına Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Tutumlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	p	U
Demokratik Tutum	İlk Çocuk	80	59,48	4758,00	,380	1518,00
	İki ve sonrası	42	65,36	2745,00		
Otoriter Tutum	İlk Çocuk	80	56,44	4515,00	,028	1275,00*
	İki ve sonrası	42	71,14	2988,00		
Koruyucu Tutum	İlk Çocuk	80	55,81	4465,00	,014	1225,00*
	İki ve sonrası	42	72,33	3038,00		
Aşırı Hoşgörülü Tutum	İlk Çocuk	80	64,18	5134,00	,245	1466,00
	İki ve sonrası	42	56,40	2369,00		
<i>Toplam</i>		122				

p<,05

Çocukların doğum sırasına göre annelerin demokratik ve aşırı hoşgörülü tutumlarının farklılaşmadığı, otoriter tutumları ile aşırı koruyucu tutumlarının ise çocuğun doğuş sırasında göre anlamlı derecede farklılaştığı Tablo'1 de görülmektedir. Otoriter tutum boyutunda bu farklılık ikinci ve sonrasında doğan çocuklar lehine iken ($U=1275,00;p=,028;p<,05$), koruyucu tutum boyutunda ilk sırada doğan çocuk lehinedir ($U=1225,00;p=,014;p<,05$). Bir başka ifade ile annelerin ilk çocuklarını fazlası ile koruyucu yetiştirirken, çocuk sayısı arttıkça otoriter davranmaya yöneldiğini söyleyebiliriz.

Tablo 2. *Annelerin Yaşlarına Göre Riskli Oyunlara İzin Verme Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farklılık
Yaş	23-27	19	84,11	3	10,044	,018	1-2, 1-3, 1-4
	28-31	24	54,75				
	32-36	52	60,46				
	37 ve üzeri	27	53,59				
Toplam		122					

$p<,05$

Annelerin yaşlarına göre riskli oyuna izin verme durumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 2'de görülmektedir (Yaş; $\chi^2_{(sd=3, n=122)} =10,044,p<.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney-U testi sonuçları ve sıra ortalamaları değerlendirildiğinde; 23-27 yaş grubundaki annelerin riskli oyunlara izin verme test puanlarının (84,11) diğer annelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. *Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Riskli Oyunlara İzin Verme Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	p	U
Riskli Oyunlara İzin Verme	Üniv. Mezunu	56	53,85	3015,50	,028	1419,50*
	Üniv.Meiz. Değil	66	67,99	4487,50		
Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun	Üniv. Mezunu	56	56,96	3189,50	,190	1593,50
	Üniv.Meiz. Değil	66	65,36	4313,50		
Tehlikeli Aletlerle Oyun	Üniv. Mezunu	56	55,24	3093,50	,071	1497,50
	Üniv.Meiz. Değil	66	66,81	4409,50		
Az Riskli Yüksekliklerde Oyun	Üniv. Mezunu	56	51,49	2883,50	,004	1287,50*
	Üniv.Meiz. Değil	66	69,99	4619,50		
Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun	Doğal Üniv. Mezunu	56	53,49	2995,50	,010	1399,50*
	Üniv.Meiz. Değil	66	68,30	4507,50		
Toplam		122				

$p<,05$

Annelerin öğrenim durumlarına göre riskli oyunlara izin verme toplam puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın üniversite mezunu olmayan anneler lehine olduğu (67,99>53,85)Tablo 3'te görülmektedir. Annelerin öğrenim durumuna göre 'çok riskli yüksekliklerde oyun' ve 'tehlikeli aletlerle oyun' boyutlarında farklılık olmazken 'az riskli yüksekliklerde oyun' ve 'tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun' alt boyutlarında üniversite mezunu olmayan anneler lehine farklılaşma olduğu görülmüştür.

Tablo 4. *Çocukların Yaşlarına Göre Annelerin Riskli Oyunlara İzin Verme Durumlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farklılık
Yaş	4	55	71,37	2	7,889	,019	4-5
	5	53	54,00				
	6	14	51,11				
Toplam		122					

p<,05

Annelerin riskli oyuna izin verme puanlarının çocukların yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı (Yaş; $\chi^2_{(sd=2, n=122)} = 7,889, p < .05$), Mann Whitney-U test sonuçları ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde bu farklılığın 4 yaş ile 5 yaş arasında ve dört yaş lehine olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 5. *Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Annelerin Riskli Oyunlara İzin Verme Durumlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farklılık
OÖE Alma Süresi	Almamış	47	73,55	2	8,959	,011	1-2, 1-3,
	1 yıl	46	53,11				
	2 yıl ve üzeri	29	55,28				
Toplam		122					

p<,05

Çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre annelerin riskli oyunlara izin verme puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı (OÖE alma süresi; $\chi^2_{(sd=2, n=122)} = 8,959, p < .05$), bu farkın daha önce hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklar lehine olduğu Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 6. Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Riskli Oyunlara İzin Verme Durumları Arasındaki İlişki

	Çok Yüksekliklerde Oyun		Riskli Tehlikeli Aletlerle Oyun		Az Yüksekliklerde Oyun		Riskli Tehlikeli Unsurlara Yakın Doğal Oyun	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Demokratik Tutum	-,012	,894	,063	,490	-,066	,472	-,014	,881
Otoriter Tutum	-,057	,536	-,084	,360	-,096	,292	-,048	,598
Koruyucu Tutum	-,052	,571	-,144	,113	-,180*	,048	-,089	,329
Aşırı Hoşgörülü Tutum	-,050	,584	-,196*	,031	-,235**	,009	,067	,466

*p<,05 **p<,01

Tablo 6'da, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına göre çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını incelemek amacıyla Spearman's Rank Order Korelasyon testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; annelerin benimsediği koruyucu tutum ile çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamasına izin verme durumu arasında p<,05 düzeyinde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annelerin sahip olduğu aşırı hoşgörülü tutum ile çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamasına izin verme durumları arasında p<,05 düzeyinde ve çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamasına izin verme durumu arasında p<,01 düzeyinde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annelerin benimsediği demokratik tutum ve otoriter tutum ile çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları arasında ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; annelerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anneler ilk çocuklarını daha çok koruyucu tutum ile yetiştirirken, ikinci ve daha sonraki çocuklarını (artan çocuk sayısı nedeniyle olabilir) otoriter tutum sergileyerek büyütmektedirler. Bu araştırmada doğum sırasının çocuk yetiştirme tutumunu farklılaştırdığı bulgusu elde edilmiştir. Ancak alanda yapılan taramalarda doğum sırasının çocuk yetiştirme tutumu üzerinde fark yaratmadığı araştırma sonuçlarına (Tezel Şahin ve Özyürek (2008:407) rastlanmıştır.

Annelerin yaşlarına göre; riskli oyunlara izin vermeleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Genç annelerin çocuklarını riskli oyunlarına daha fazla izin verdikleri bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde Kanyılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada annelerin yaşlarına göre riskli oyunlara izin verme düzeylerinin farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca Kalish, Banco, Burke & Lapidus (2010:220) tarafından yapılan araştırmada büyük çoğunluğu 21-30 yaş grubu kadınlardan oluşan ebeveynlerin, mahallelerini

riskli olarak algılamasının sonucu olarak çocuklarının açık hava oyunlarını kısıtlama durumları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin %19'unun çocuklarının sokakta oynamasına, risk ile karşılaşmasına fırsat sunduğu için izin verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ayrıca üniversite mezunu olmayan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına daha fazla izin verdiği tespit edilmiştir. Kanyılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim düzeyinde eğitim almış annelerin üniversite mezunlarına göre çocuklarının riskli oyunlarına daha fazla izin verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Magnuson (2003:1) tarafından yapılan araştırmada annelerin öğrenim durumları ile çocuklarının okula hazır olma ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda beklenenin aksine annelerin eğitimindeki artışlar ile bilişsel gelişimleri ve okula hazır olma durumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Riskli oyunların da bilişsel gelişim ve okula hazır olma üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünden, bu sonucun araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Annelerin riskli oyunlara izin verme durumlarının çocuklarının yaşlarına göre farklılık durumu incelendiğinde, dört yaş grubu çocuğa sahip olan annelerin riskli oyunlara daha fazla izin verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Darling & Steinberg (1993:495) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlik uygulamalarının, çocuklarının yaş grubuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Waters & Begley (2007: 365-370) tarafından yapılan araştırmada dört yaşındaki çocukların doğal ortamdaki oyunlarında risk alma davranışları veliler ve uygulayıcılar tarafından incelenmiş, araştırma sonucunda dört yaş çocukların risk alma davranışlarında olumlu gelişme olduğu tespit edilmiştir. Morrongiello & Dawber (1999: 227) tarafından yapılan araştırmada rutin ebeveyn-çocuk ilişkisi sırasında, ebeveynlerin küçük çocuklarını daha çok risk almaya teşvik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin riskli oyunlara izin verme durumlarının çocuklarının okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık durumu incelendiğinde; çocuğu hiç okul öncesi eğitim almamış olan annelerin riskli oyunlara daha fazla izin verdiği tespit edilmiştir. Alan yazında bu bulgu ile ilgili bir sonuç bulunamamasına rağmen, Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların okuldan arta kalan zamanlarında evde oyun oynamayı ve televizyon seyretmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim almayan çocuğun sürekli evde annesiyle vakit geçirdiği düşünülürse annelerin bu nedenle çocuklarının riskli oyunlarına daha çok izin verdiği söylenebilir.

Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile riskli oyunlara izin verme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; annelerin koruyuculuğu ve hoşgörüsü arttıkça çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlara izin verme oranının azaldığı, yine hoşgörüsü arttıkça tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin verme oranının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özellikle aşırı hoşgörülü olan annelerin bu rahatlığı nedeniyle çocuklarının başına bir şey geleceği endişesi taşımasından kaynaklanmış olabilir. Anneler riskli oyunların öğrenme ve gelişmede etkili olduğuna inanmakla birlikte oyunların güvenli alanlarda oynanması gerektiğini düşünmektedir. Yani riskli oyunlar için çocuklara sınırları çizilmiş bir oyun ortamı sunmayı tercih etmektedirler (Little, Wyver & Gibson, 2011: 113). Ebeveynler kendilerini

bir yandan çocuklarını riskten koruma konusunda sorumlu hissetmekte bir yandan da çocuklarının yeni deneyimler kazanması için risklere izin vermektedirler (Kelley, Hood & Mayall, 1998: 18).

ÖNERİLER

Benzer araştırmalar daha büyük örneklem/çalışma gruplarıyla ve farklı değişkenler kullanılarak ve nitel verilere de yer verilerek yürütülebilir.

Çocukluk yıllarında daha az özgürlüğe sahip olan ebeveynler, kendi çocukları için de aynı disiplin stillerini benimseme eğilimi gösterebilmektedir (Ball, 2002). Bu nedenle ebeveynlerin çocukluk yıllarında maruz kaldıkları çocuk yetiştirme tutumları ile kendi tutumları arasındaki ilişki ve riskli oyuna izin verme durumları incelenebilir.

KAYNAKLAR

1. Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
2. Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
3. Ball, D. J. (2002). *Playgrounds - risks, benefits and choices*. London, Health and Safety Executive, Middlesex University.
4. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. Doi:10.1037/h0030372
5. Bornstein, L. & Bornstein M. H. (2014). Parenting styles and child social development. In: R. E. Tremblay, R. G. Barr ve RDeV Peters, (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 5 Ekim 2018 tarihinde <http://www.child-encyclopedia.com> adresinden erişilmiştir.
6. Caesar, B. (2001). Give children a place to explore. *Child Care Information Exchange*, 3(1), 76-79.
7. Çakmak, A. ve Elibol, F. (2013). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Vize Basın Yayın.
8. Çalışandemir, F. (2016). Oyun ve özellikleri. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış*. (s.1-16). Ankara: Pegem Akademi.
9. Çalışandemir, F. (2016). Oyunun önemi. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış*. (s.17-31). Ankara: Pegem Akademi.
10. Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
11. Cevher Kalburan, N. (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
12. Ecirli, H. (2016). Anne-baba-çocuk ve oyun. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış*. (s.295-316). Ankara: Pegem Akademi.

13. Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 249-264.
14. Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
15. Gökmar, Ö. (2004). *Bilinçli çocuk yetiştirme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
16. Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood*. New Jersey: Prentice Hall.
17. Kalish, M., Banco, L., Burke, G. & Lapidus, G. (2010). Outdoor play: a survey of parent's perceptions of their child's safety. *The Journal of Trauma*, 69(4), 218-222. Doi:10.1097/TA.0b013e3181f1eaf0.
18. Kanyılmaz, E.S. (2016). *Riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
19. Kelley, P., Hood, S. & Mayall, B. (1998). Children, parents and risk. *Health and Social Care in the Community*, 8(1), 16-24. Doi: 0.1046/j.1365-2524.1998.00094.x
20. Kılınç, F. E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
21. Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play does avoiding the risk reduce the benefits? *Australian Journal of early Childhood*, 33(2), 33-40.
22. Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
23. Manguson, K. (2003). *The effect of increases in welfare mothers' education on their young children's academic and behavioral outcomes*. (Discussion paper: 1274-03). University of Wisconsin Institute for Research on Poverty. <https://www.jonescollegeprep.org/> adresinden 5 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
24. Morrongoello, B. A. & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddler's injury-risk behaviors: are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 227-251. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00015-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00015-5)
25. Murphy, A. P. (2009). *Oyun çocuğun gıdasıdır* (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
26. Mynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity. *Early Years*, 27(3), 255-265.

27. Ormanlıoğlu Uluğ, M. (1999). *Çocuğın gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Özne Yayınları.
28. Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
29. Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play- how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
30. Sawyers, J. K. (1994). The preschool playground: developing skills through outdoor play. *Journal of Physical education, Recreation & Dance*, 65(6), 31-33.
31. Scott S., Jackson, S. & Backett-Milburn, K. (2001). Swings and roundabouts : risk anxiety and the everyday worlds of children. *Sociology*, 32(4), 689-705.
32. Singer, D. G. & Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi* (N. Cihanşümul, Çev.). İstanbul: Gendaş.
33. Stephenson, A. (2003). Physical risk - taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
34. Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
35. Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr>
36. Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E. S. (2017). 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (9), 510-523.
37. Waters, J. & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377. Doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
38. Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
39. Yavuzer, H. (2005). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

24 Ekim 2018

Oturum XXVII

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ebru Tanju Aslışen

Saat	Yer
09:00-10:30	506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OYUN DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE 36 – 72 AYLIK ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ¹²

Uzm. Yağmur KUŞCU¹, Doç. Dr. Kezban TEPELİ²

1 Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Selçuklu Öztekinler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

2 Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Oyun çocukların; zıplayıp, atlama, yuvarlanma, koşma, tutma, çekme gibi hareketler yaparak motor gelişimini; evcilik oynarken anne, baba rolü üstlenip, oyuncaklarını paylaşarak sosyal gelişimini; arkadaşlarıyla iletişime geçip sohbet ederek dil gelişimini, belli kavram ve becerileri öğrenerek bilişsel gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. Bilinen bu önemler doğrultusunda bu araştırmada 'Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması yapılarak literatüre yeni bir ölçme aracı kazandırılmış ve 36 – 72 aylık çocukların oyun davranışları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Karaman İli okul öncesi eğitimine devam eden 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Karaman'da bulunan bağımsız anaokulları, ilkokul bünyesindeki anasınıfları ve özel kreş ve anaokullarına devam eden 478 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada 'Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin' geçerlik ve güvenilirlik sınavı yapılmış, verilerin analizinde ise t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda 'Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin' Türkiye'de kullanım için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 'Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin' blok oyunu alt ölçek puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılaşırken, oyunda fikirleri ifade etme ve sosyal katılım alt ölçek puan ortalamalarının ise yaş değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

GİRİŞ

Son yıllarda tüm dünya ülkelerinde erken çocukluk dönemi eğitimi önem kazanmaktadır. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve ahlak gelişimi eğitimi alan çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ülkemizde son yıllarda

¹ Bu makale Yağmur KUŞCU'nun "oyun davranışlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

okul öncesi dönem eğitimi yaygınlaştırma adına çeşitli projeler yapılmakta ve okul öncesi okullaşma oranı yükseltilmeye çalışılmaktadır.

Hızla değişen ve gelişen dünyada bilginin ezberlenmesinin yerine öğrenmenin uygulamalarla gerçekleştirilmesi kabul görmektedir. Bireyin hayatında ciddi bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocukların öğrendiklerini uygulamaya geçirmelerine yardımcı olan drama, son yıllarda üzerinde çok durulan alanlardan biridir. Böylesine önemli bir alanda çocuklara uygulama yapmaları için fırsatlar vermek, çocukların yaratıcılığını, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirecek, kendilerine güven duymalarını, özgür ve çok boyutlu düşünebilmelerini sağlayacaktır; çünkü çocuk, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmektedir. Oyun ise çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda çocuğun çevresi ile ilişki kurmasına (sosyal gelişimini destekleyici), duygu (duygusal gelişimini destekleyici) ve düşüncelerini yansıtmasına (dil gelişimi ve bilişsel gelişimini destekleyici) yardımcı olmaktadır (Hazar, 2005).

Oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimini sağlayan önemli araçlardan biridir. Çocuğun büyümesi ve sağlıklı bir şekilde gelişmesi için beslenme ve sevgi kadar gereklidir. Çocuk oyun aracılığı ile üzüntülerini, kaygılarını, düşmanlıklarını, sevgilerini, kıskançlıklarını, hayallerini, iç çatışmalarını, düşüncelerini ifade eder (Cirhinlioğlu, 2001). Yaşam ile ilgili deneyimleri oyun aracılığı ile öğrenen çocuk, oyun sırasında çeşitli roller üstlenerek dünyayı kendi duyularıyla algılamaya çalışmakta ve büyüdüğünde sürdüreceği uğraşlara, üstleneceği rollere oyun sayesinde hazırlanmaktadır (Aral, 2000).

Okul öncesi eğitimin en temel esaslarından biri olan oyunun önemi ve okul öncesi çocukları üzerindeki etkileri uzmanlar tarafından birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Ayrıca çocukların oyunları sırasında gösterdikleri davranışların onların iç dünyalarındaki gerçekleri yansıttıkları da bilinmektedir. Çocukların oynadıkları oyunların onların en önemli uğraşları olduğu bilinmekte ve oynadıkları oyunlar sırasında sosyal davranışları, problem çözüm önerileri, ileriki hayatları için sahip olacakları sosyal rolleri öğrenirler.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde oyun davranışları üzerine yapılacak araştırma ve çalışmalarda yol gösterici ve alandaki öğretmenlerin kullanabileceği güncel bir oyun davranışlarını değerlendirme ölçeğine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada yurt dışında kullanılan 'Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanıp alana kazandırılması için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; genel tarama modelinde desenlenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini; Karaman İli'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları, özel kreş ve anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda öğrenim gören ve yansız atama ile seçilmiş 36-72 aylık 478 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği

Saracho (1984) tarafından geliştirilen Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği, dört alt boyut ve toplam 16 adet 5'li likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları; fiziksel oyun, blok oyunları, manipülatif oyun ve dramatik oyundur.

Her bir alt boyutta 4'er likert tipi soru yer almaktadır. Test maddeleri oluşturulurken gerekli literatür taraması yapılmış, çocuklarla ve Head Start sınıflarında, gündüz bakım merkezlerinde, anaokullarında ve üniversite erken çocukluk eğitimi merkezlerinde görev yapan 4 erken çocukluk dönemi öğretmeni ve 4 erken çocukluk dönemi uzmanı ile görüşmeler yapılmış ayrıca erken çocukluk dönemi sınıflarında 3, 4 ve 5 yaş grubu çocuklar gözlemlenmiştir. Testin eş zaman geçerliliği çalışmasında Perten'in oyun dönemleri tanımları ile ODD Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. 6 gözlemci tarafından yapılan incelemede testler arasındaki korelasyon .93 ile .96 arasında değişiklik göstermiştir. Testin iç tutarlık güvenilirlik hesaplamasında cronbach-alpha katsayısı kullanılmıştır. Testin cronbach-alpha katsayısı dört alt boyutta .87 ile .95 arasında değişiklik göstermektedir. Testin geçerliliğinin bir diğer göstergesinin sınanması amacıyla testi yanlama tekniği kullanılmıştır. Testin iki eşit yarı arsındaki korelasyon Spearman-Brown formülü ile analiz edilmiştir ve iki yarı arasındaki korelasyon .93 olarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arasındaki korelasyonun hesaplanması amacıyla 3 gözlemci tarafından 1 erkek ve bir kız çocuk serbest oyun zamanında gözlenmiştir. Gözlemciler arasındaki korelasyon katsayısı .92 ile .96 arasında farklılık göstermiştir (Saracho, 1984).

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine verilen ve her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulması istenen Oyun Davranışları Değerlendirme ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekler öğretmenlere verilmeden önce ayrıntılı bir şekilde tanıtılmış ve ölçekleri doldurmaları için öğretmenlere yeterli süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmek için SPSS 19 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Veriler arasında cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığı t testi, yaş değişkenine göre fark olup olmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerinin güvenilirliği, iç tutarlılık ve testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerinin

geçerlik çalışmaları iki ölçüt kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunlar içerik (muhteva) ve yapı geçerliğidir.

BULGULAR

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach Alfa yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Toplam ölçek ve alt ölçek için güvenilirlik katsayıları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Cronbach Alfa	Test Tekrar Test Korelasyonu ²
Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Toplamı	.85	.86
Fiziksel Oyun	.66	.79
Blok Oyun	.71	.81
Manipülatif Oyun	.61	.84
Dramatik Oyun	.65	.85
Oyun Oynama Sıklığı	.70	.83
Oyunda Fikirleri İfade Etme	.78	.85
Oyuna Sosyal Katılım	.81	.84
Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme	.85	.86

1: n=478, 2: n=60

*Korelasyon .001 düzeyinde önemlidir.

Tablo 1’de Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; katsayıların .61 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı olarak da ölçeğin güvenilirlik durumu aşağıda verilmiştir. Buna göre;

- 0.00 – 0.40 ise ölçek güvenilir değildir,
- 0.40 – 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir,
- 0.60 – 0.80 ise ölçek oldukça güvenilirdir,
- 0.80 – 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Nitekim alfa katsayısının .60 ile 1 arasında olması anketin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2009). Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerinin güvenilir olduğu düşünülebilir.

Tablo 1 incelendiğinde test tekrar test güvenilirliği için yapılan tüm ölçümler arası korelasyon değerlerinin .79 ve üzeri olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları, Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçekleri “testin aralıklı tekrarı” güvenilirlik ölçütünü karşılar niteliktedir.

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerini oluşturan maddelerin 36-72 ay çocukları için uygun olup olmadığı, çocuk gelişimi alanında doktora derecelerine sahip dört çocuk gelişimi ve

eğitimi uzmanı hakem bağımsız olarak değerlendirmiştir. Hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer bağımsız hakem değerlendirmeleri arasında yüksek tutarlılığı göstermektedir içerik geçerliğinde uzman görüşü için yeterli kanıt olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçek puanlarının ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayılarının 1.00 civarında ya da bu değerden küçük olduğu, puanların dağılımının normalden önemli bir sapma göstermediği görülmektedir. Veri analizinde çarpıklık kat sayısının +1 ile -1 arasında olması puanların dağılımının normalden aşırı sapma göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 2. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ort.	\bar{X}	S	Çarpıklık Kat.	Basıklık Kat.
Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Toplamı	20	80	52	50.96	9.63	-.102	.675
Fiziksel Oyun	5	20	13	13.27	2.87	-.261	.115
Blok Oyun	4	20	13	12.72	3.07	-.154	.086
Manipülatif Oyun	4	20	13	12.55	2.72	-.034	.530
Dramatik Oyun	4	20	13	12.44	2.85	-.134	.244
Oyun Oynama Sıklığı	5	20	14	13.59	3.11	-.178	.461
Oyunda Fikirleri İfade Etme	4	20	12	12.36	3.01	-.033	.120
Oyuna Sosyal Katılım	4	20	14	13.19	4.07	-.528	.469
Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme	4	20	12	11.83	3.47	-.115	.005

n=478

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin madde ayırt ediciliğini belirlemede Madde Toplam Pearson Korelasyon İndeksi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği katsayıları tablo 3 de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde katsayıların .38 ile .56 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler madde ölçeğin madde ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Madde Ayırt Ediciliği, Madde Toplam Korelasyonu¹ ve Alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Madde Puanlarının Karşılaştırılması Değerleri

Alt Ölçekler	Madde	Madde Toplam Madde Korelasyonu ¹	Madde Ayırt Edicilik Gücü ¹	Ayirt t Alt %27-Üst %27 ²
Fiziksel Oyun	1	.54	.46	13.143*
	2	.60	.53	13.437*
	3	.53	.42	11.289*
	4	.59	.51	10.961*
Blok Oyun	1	.50	.41	12.464*
	2	.58	.50	13.169*
	3	.55	.44	13.319*
	4	.63	.56	13.836*
Manipülatif Oyun	1	.49	.40	9.743*
	2	.57	.51	12.764*
	3	.50	.38	10.265*
	4	.61	.54	11.842*
DramatikOyun	1	.58	.49	13.554*
	2	.57	.49	12.401*
	3	.53	.43	12.538*
	4	.51	.42	8.217*

Madde ayırım gücü veya madde geçerliği olarak da adlandırılan madde ayırt ediciliği; bir testte bulunan maddelerin, bilinen ile bilinmeyen ayırt edebilmesidir. Testin uygulandığı grup içindeki en parlak ve en zayıf olanları birbirinden ayırabilme özelliğidir. Bir başka ifade ile öğrencilerin yetenek düzeylerini ayırt edebilmesidir. Madde ayırt ediciliği +1 ile -1 arasında değerler almakta ve (r) ile gösterilmektedir. Madde ayırt ediciliği +1'e yaklaştıkça artarken, 0'a yaklaştıkça da azalmaktadır. Madde ayırt ediciliği 0.40 ve daha yüksek olan maddeler ayırt etme gücü yüksek olan maddeler iken 0.30-0.39 arasında olanlar iyi 0.20-0.29 arasında olanlar orta, 0.19 ve daha küçük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük maddelerdir ve üzerinde çalışılmayı gerektirir (Anastasi ve Urbina 1997). Madde ayırt ediciliği katsayılarının .38 ile .56 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler madde ölçeğinin madde ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ile ilişki olan maddeleri belirlemek için toplam ölçek puanı ile her bir maddenin toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler

için madde toplam korelasyonları .50 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu .20 den düşük olan maddelerin ölçeğe alınmaması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bilgi dikkate alındığında madde toplam korelasyonlarının oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Madde analizinde testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi ile karşılaştırıldığında, her maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011).

Bir testin yapı geçerliği hakkındaki bilgi, testin alt test puanları arasındaki korelasyon ile de elde edilebilir. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ile alt ölçekleri olan Fiziksel Oyun, Blok Oyun, Manipülatif Oyun, Dramatik Oyun, Oyun Oynama Sıklığı, Oyunda Fikirleri İfade Etme, Oyuna Sosyal Katılım ve Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme arasındaki korelasyon, Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edildi. Elde edilen katsayılar tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ile Alt Ölçek ve Toplam Test Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Ölçek	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Toplamı	.85	.83	.84	.83	.73	.74	.66	.71
2-Fiziksel Oyun								
3-Blok Oyun	.64							
4-Manipülatif Oyun	.60	.57						
5-Dramatik Oyun	.61	.54	.66					
6-Oyun Oynama Sıklığı	.61	.64	.59	.60				
7-Oyunda Fikirleri İfade Etme	.64	.62	.59	.63	.43			
8-Oyuna Sosyal Katılım	.56	.55	.58	.52	.38	.26		
9-Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme	.61	.55	.60	.62	.31	.59	.35	

Hangi büyüklükteki bir korelasyon katsayısının ölçeğin yapı geçerliği için yeterli olduğu ile ilgili sabit bir korelasyon katsayısı yoktur. Fakat alt ölçekler arasındaki ilişkileri temsil eden katsayılar geçerlik çalışmalarını için değerlendirmeye katılmaktadır. Bu katsayıların fazla yüksek olmaması kaydı ile belli düzeyde olması beklenir. Eğer Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği alt ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları gereğinden fazla yüksek olsaydı, bu durum alt ölçeklerin aynı yeteneği aynı derecede ölçtüğü anlamına gelirdi. Katsayılar çok düşük olsaydı alt ölçeklerin oyun davranışlarının ayrıncı yönünden çok, ilişkili olmayan yetenekleri ölçtüğü düşünülürdü. Alt ölçekler arası korelasyon değerleri incelendiğinde bütün katsayılar ölçeğin geçerliğini ortaya koyacak şekilde makul düzeydedir.

36-72 aylık çocukların oyun davranış puanlarının yaşa göre farklılaşma düzeyleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo-5. 36-72 Aylık Çocukların Fiziksel Oyun, Blok Oyun, Manipülatif Oyun ve Dramatik Oyun Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Anlam
Fiziksel Oyun	36-48	172	13.25	2.623	1.941	.145	p>0.05
	48-60	130	12.90	3.122			
	60-72	176	13.55	2.882			
Blok Oyun	36-48	172	12.78	2.891	.078	.925	p>0.05
	48-60	130	12.64	3.280			
	60-72	176	12.71	3.088			
Manipülatif Oyun	36-48	172	12.38	2.534	.959	.384	p>0.05
	48-60	130	12.47	2.765			
	60-72	176	12.77	2.866			
Dramatik Oyun	36-48	172	12.41	2.522	.685	.505	p>0.05
	48-60	130	12.23	3.248			
	60-72	176	12.61	2.836			
Oyun Dav. Değ. Ölçeği	36-48	172	50.82	50.24	.824	.440	p>0.05
Toplam	48-60	130	50.24				
puanı	60-72	176	51.64				
			9.797				

Tablo 5' teki verilerde, 36-72 aylık çocukların Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği, Fiziksel Oyun (F=1.941, p=.145>0.05), Blok Oyun (F=.078, p=.925>0.05), Manipülatif Oyun (F=.959, p=.384>0.05), Dramatik Oyun (F= .685, p=.505>0.05) alt ölçek puanlarının ve ölçek toplam puanının (F=.842, p=.440>0.05) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. 36-72 Aylık Çocukların Oyun Oynama Sıklığı, Fikirleri İfade Etme, Sosyal Katılım ve Liderlik Rolü Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Anlam
Oyun Oynama Sıklığı	36-48	172	13.65	2.963	1.876	.154	p>0.05
	48-60	130	13.17	3.226			
	60-72	176	13.86	3.149			
Fikirleri İfade Etme	36-48	172	11.57 ^b	2.946	9.942	.000	p<0.001
	48-60	130	12.64 ^a	2.970			
	60-72	176	12.92 ^a	2.932			
Sosyal Katılım	36-48	172	13.49 ^a	3.983	3.118	.045	p<0.05
	48-60	130	12.43 ^b	4.098			
	60-72	176	13.44 ^{ab}	4.070			
Liderlik Rolü	36-48	172	12.11	3.355	1.948	.144	p>0.05
	48-60	130	12.00	3.664			
	60-72	176	11.42	3.422			

36-72 aylık çocukların Oyun Oynama Sıklığı, Fikirleri İfade Etme, Sosyal Katılım ve Liderlik Rolü alt ölçek puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı One-Way ANOVA testi sonuçlarını gösteren dağılım tablo 6'dan incelendiğinde; 36-72 aylık çocukların Oyun Oynama Sıklığı alt ölçek puanlarının ($F=1.876$, $p=.154>0.05$) ve Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme alt ölçek puanlarının ($F=1.948$, $p=.144>0.05$) yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'daki verilere göre; çocukların Fikirleri İfade Etme alt ölçek puanları ($F=9.942$, $p=.000<0.05$) ile Oyuna Sosyal Katılım alt ölçek puanları ($F=3.118$, $p=.045<0.05$) yaşa göre farklılaşmaktadır. Gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 48-60 aylık ($\bar{X}=12.64$) ve 60-72 aylık ($\bar{X}=12.92$) çocukların Oyunda Fikirleri İfade Etme alt ölçek puan ortalamaları ile 36-48 aylık ($\bar{X}=11.57$) çocukların Oyunda Fikirleri İfade Etme alt ölçek puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Ayrıca tablo 6'da görüldüğü üzere yapılan Scheffe testi sonucuna göre 36-48 aylık çocukların Oyuna Sosyal Katılım alt ölçek puan ortalamasının 48-60 aylık çocukların Oyuna Sosyal Katılım alt ölçek puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 60-72 aylık çocukların Oyuna Sosyal Katılım alt ölçek puan ortalaması ile 36-48 aylık ve 48-60 aylık çocukların Oyuna Sosyal Katılım alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7. 36-72 Aylık Çocukların Fiziksel Oyun, Blok Oyun, Manipülatif Oyun, Dramatik Oyun Alt Ölçek ve Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Fiziksel Oyun	Kız	221	13.23	2.967	476	-.247	.805
	Erkek	257	13.30	2.782			
Blok Oyun	Kız	221	12.29	3.114	476	-2.836	.005
	Erkek	257	13.08	2.984			
Manipülatif Oyun	Kız	221	12.62	2.825	476	.516	.606
	Erkek	257	12.49	2.636			
Dramatik Oyun	Kız	221	12.53	3.087	476	.656	.512
	Erkek	257	12.36	2.627			
Oyun Dav. Değ. Ölçeği Toplam Puanı	Kız	221	50.67	10.082	476	-.630	.529
	Erkek	257	51.22	9.240			

Tablo 7'ye göre, 36-72 aylık çocukların Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği, Fiziksel Oyun ($t=-.247, p>0.05$), Manipülatif Oyun ($t=.516, p>0.05$), Dramatik Oyun ($t=.656, p>0.05$) alt ölçek puanları ve ölçek toplam test puanı ($t=-.630, p>0.05$) ile yaş değişkeni arasında t testi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Tablo 7 incelendiğinde blok oyun ($t=.005, p<0.05$) alt ölçek puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında, erkek çocukların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 8. 36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Oyun Oynama Sıklığı, Oyunda Fikirleri İfade Etme, Oyuna Sosyal Katılım, Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme Alt Ölçek Puanlarının ve Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Oyun Oynama Sıklığı	Kız	221	13.58	3.067	476	-.097	.922
	Erkek	257	13.61	3.153			
Fikirleri İfade Etme	Kız	221	12.16	2.991	476	-1.317	.189
	Erkek	257	12.53	3.008			
Sosyal Katılım	Kız	221	13.17	3.887	476	-.071	.943
	Erkek	257	13.20	4.219			
Liderlik Rolü	Kız	221	11.75	3.639	476	-.439	.661
	Erkek	257	11.89	3.329			

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Oyun Oynama Sıklığı ($t=-.097$), Fikirleri İfade Etme ($t=-1.317$), Sosyal Katılım ($t=-.071$) ve Liderlik Rolü ($t=-.439$) alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerinin güvenilirliği, iç tutarlılık ve testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir. Elde edilen güvenilirlik değerleri Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerinin 36-70 aylık çocuklar için güvenilir olduğunu göstermiştir.

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçeklerinin içerik geçerliğinin sınanmasında, kuramsal temele dayanıklılığı ve güncel bilgilerle tutarlılığında "uzman görüşü"ne başvurulmuştur. Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelerin istatistiki olarak uyumları için "madde analizi" yapılmıştır. Gerek uzman geçerliği, gerekse madde analizinden elde edilen sonuçlar, Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin içerik geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliği, alt test korelasyonları incelenerek test edilmiştir. Alt ölçekler arası korelasyon değerleri incelendiğinde bütün katsayılar makul düzeydedir.

Bu araştırma ile ortaya çıkan bir sonuç; 36-72 aylık çocuklar 4 temel oyun alanındaki oyun davranışları yaşa göre farklılık göstermemektedir. Yani 36-48 ay aralığında olan çocukların, 48-60 ay arasında olan çocukların ve 60-72 ay arasında olan çocukların fiziksel oyun, blok oyun, manipülatif oyun ve dramatik oyun sırasında gösterdikleri davranışlar farklılık göstermemektedir. Bunun nedeni oyun çağı olarak adlandırılan 3-6 yaş döneminde çocukların genel olarak bilinen oyun alanlarını cinsiyet ve yaş farkı olmadan tercih etmeleri olabilir.

Çocuklar 2,5 yaşından itibaren rol oyunu oynamaya başlayabilirler. Hundertmarck (1974), küçük çocukların en geç 4 yaşına kadar doğrudan ilişkili olduğu kişileri (anne, baba vs.) oyunda taklit edebileceklerini söylemiştir. Bu oyunlarda oyun aracı ve oyun arkadaşı herhangi bir oyuncak ya da eşya değildir; artık oyun arkadaşı bir veya birçok kişidir. İlk rol arkadaşı gerçek bir role sahip olan anne olabilir; daha sonra bu, yaş ilerledikçe oyuna göre değişecektir.

Araştırma bulguları, 36-72 aylık çocukların Oyunda Fikirleri İfade Etme alt ölçek ve Oyuna Sosyal Katılım alt ölçek puanları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre 60-72 aylık çocukların 4 farklı oyun sırasında oyunda fikirleri ifade etme puan ortalamaları 36-48 aylık çocukların oyunda fikirlerini ifade etme puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. 36-72 aylık çocukların dil gelişim dönemlerinde 4 yaş, çocukların kendi ana dillerini bir yetişkin gibi ifade edecek becerilere sahip oldukları alt sınırdır. Ayrıca 36-48 aylık çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri 60-72 aylık çocukların gelişimlerinde daha geri olduğu bilinmektedir (Aral, Baran, Çimen ve Bulut, 2001).

4. yaşından sonra çocukların söyledikleri ile yaptıkları uyumlu olmaya başlar. Sözleriyle davranışları uyumludur. Artık söz, ifade ve davranışlar ilişkileri belirlemeye başlar. Onların davranışları sadece şekli, normatif değil aynı zamanda ilişkileri tanımlayan ve belirleyen niteliktedir. Çocuklar, oyunlarda kendi istek ve ilgileriyle başka ve yabancı ilgi ve istekler arasında aracılık yapmayı denerler ve onların

kişilerarası ilişkilerden somut beklentileri olur. Rollerin yorumu ve konuşma biçimleri, oyunda yerine getirilmesi gereken ilişkilerin biçimine göre belirlenir ve gerçekleşir. Artık; oyunlar detaylıdır, dilsel olarak her şeyi ifade edebilirler, çeşitli gösterim tekniklerini kullanırlar ve oyunu iyi idare ederler (Karakaya, 2011).

Araştırma bulgularına göre 36-72 aylık çocukların oyun sırasında göstermiş oldukları sosyal katılım davranışlarının yaşa göre farklılaşması, kendi oyun gelişim dönemleri arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Oyunu yaşlara göre sınıflandırmanın en etkili yöntemlerinden biri Piaget'e dayanır. Piaget, alıştırmaya oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun şeklinde bir ayırım yapmıştır. Bunlar birbirini kapsayan evreler halinde yerlerini bir diğerine bırakırlar.

Bulgular incelendiğinde 36-72 aylık çocukların Fiziksel Oyun alt ölçeği, Manipülatif Oyun alt ölçeği, Dramatik Oyun alt ölçeği, Oyun Oynama Sıklığı alt ölçeği, Oyunda Fikirleri İfade Etme alt ölçeği, Oyuna Sosyal Katılım alt ölçeği, Oyunda Liderlik Rolünü Üstlenme alt ölçeği ve Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği toplam test puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durum 36-72 aylık kız ve erkek çocukların fiziksel oyun, manipülatif oyun, dramatik oyun, oyun oynama sıklığı, oyunda fikirleri ifade etme, oyuna sosyal katılım, oyunda liderlik rolünü üstlenme oyun davranışlarında farklılık olmadığını göstermektedir. Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin amacı, 36-72 aylık erkek ve kız çocukların oyun tercihlerini ve çeşitlerini belirlemek değil oyun sırasında çocukların göstermiş olduğu davranışları ölçmektir. Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarının 4 temel oyun çeşidi sırasında göstermiş oldukları davranışlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları 36-72 aylık çocukların oyun sırasında gösterdikleri davranışların cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir.

Bozoklu, (1994)'a göre kız ve erkek çocukları aynı gelişimsel oyun dönemlerinden geçmektedir. Kız ve erkek çocuklarının oyun davranışları arasında tek fark cinsiyetlerine özgü oyun tipini daha fazla tercih etmeleridir. İlk çocukluk döneminde oyun çeşidinde cinsiyetler arasında çok fazla farklılık görülmemesine karşın 8-10 yaşlarında cinsiyet farklarının belirlenmesi ile kız ve erkek çocuklar kendi cinsleriyle oynamaya başlar. Kızlar daha çok bebeklerle oynarken, erkekler top, yapı-inşaat ve savaş oyunlarına ilgi göstermektedir (Özdenk, 2007). Yapılmış olan bu çalışma mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları 36-72 aylık çocukların Blok Oyun alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuç 36-72 aylık erkek çocukların blok oyun oynama sıklıklarının, oyun sırasında fikirleri ifade etme davranışlarının, sosyal katılımlarının ve liderlik rolünü üstlenme düzeylerinin 36-72 aylık kız çocuklarından fazla olduğunu göstermektedir. Erkek çocukların blok oyunlarını daha sık oynadıkları ve oyun sırasında sosyal katılım, fikirleri ifade etme ve liderlik davranışlarını kızlara göre daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

Literatüre baktığımızda oyun köşesi tercihi ve malzeme kullanımı cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, erkek çocukların daha çok top, blok ve taşıtlarla, kızların ise müzik aletleri ve dramatizasyon malzemeleriyle oynadıkları görülmektedir (Atik, 1986).

Duman ve Temel 2011'in yapmış olduğu araştırmaya göre, anasınıfına devam eden erkek çocukları en çok yapı-inşa oyun alanında oynamıştır. Yapı-inşa oyun alanını sırasıyla, su masası, sanat köşesi, fen köşesi, mutfak köşesi, evcilik köşesi, kitap köşesi ve sembolik oyun köşesi izlemektedir. Alan yazın incelendiğinde ulaşılan araştırmaların ortaya çıkan bulguları desteklediği görülmektedir.

Çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışların aslında göstermek istedikleri davranışlar olup olmadığını yansız bir yöntemle incelemenin sıkıntıları araştırmacılar tarafından kanıtlanmıştır. Çocuğun bir şeyler yaratmaya niyetlenip niyetlenmediğini ya da imgesel bir ortam aracılığıyla oyunlarını oynamaya çalışıp çalışmadığını bilmenin ancak klinik ortamlarda oyun terapistleri tarafından yapılabileceği genel ortamlarda ise oyunu gözlemedikten sonra çocuğa 'ne yapıyorsunuz' diye sorarak anlaşılabilceği düşünülmektedir. Bununla birlikte inşaa oyunu ve dramatik oyunun çocuğun bu oyunları oynadığı sırada birbiriyle karıştırılması oyun tercihlerini belirlemede sorunlara neden olabilmektedir (Smith, Takhvar, Gore ve Vollstedt, 1985).

Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi çocukların oyun davranışlarının değişkenlerden etkilenme durumlarını belirlemek oldukça zor ve karmaşıktır.

ÖNERİLER

- Bu çalışmada Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile sadece yaş ve cinsiyet değişkenleri incelenmiştir. Daha farklı değişkenler açısından çocukların oyun davranışları karşılaştırılabilir.
- Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarının ve farklı eğitim programlarının, oyun davranışları üzerindeki etkililiğini ölçmek amacıyla kullanılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin; çocukları daha iyi tanımaları, çocukların oyun davranışlarının nedenlerini öğrenmeleri çocuklar için daha etkin bir program planlamaları, çocuk oyunlarına daha çok yer vermeleri ve çocukların sağlıklı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmaları için bu araştırma çıktıları kullanılabilir.
- 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarındaki farklılığın nedenlerini araştırmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Anastasi, A. & Urbana, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
2. Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25(265), 15-17.
3. Aral, N., Baran, G., Çimen, S & Bulut, Ş. (2001). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
4. Atik, B. (1986). Okul öncesi çağındaki normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
5. Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

6. Bozoklu, F. (1994). Okulöncesi çağındaki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun koşelleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.
7. Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
8. Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
9. Hundertmarck, G. (1974). *Soziale Erziehung im Kindergarten*. Stuttgart: Klett.
10. Karakaya, Z. (2011). Rol oyunlarında sosyal etkileşim ve dilsel gelişim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 419-438.
11. Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
12. Öncü, Ö.Ç. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Gelişim Odaklı Oyunlar ve Etkinlikler*. Ankara: Eğiten Kitap.
13. Özdamar, K. (2009). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (7. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
14. Özdenk, Ç. (2007). 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
15. Saracho, O. (1984). Construction and validation of the play rating scale. *Early Child Development and Care*, 17, 199-230.
16. Smith, P.K., Takhvar, M., Gore, N. & Vollstedt, R. (1985). Play in young children: Problems of definition, categorization and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.
17. Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı* (30. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

24 Ekim 2018

Oturum XXVII**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ebru Tanju Aşlışen****Saat****09:00-10:30****Yer****506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)****OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN BELLEK BATARYASI'NIN GELİŞTİRİLMESİ GEÇERLİK
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**Dr. Hilal OBALI¹, Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU²

1MEB, 2Gazi Üniversitesi

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi çocukların bellek becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nda üç alt ölçek bulunmaktadır. Fonolojik Bellek Ölçeği ve Görsel Mekansal Bellek Ölçeği çocukların çalışma belleği becerilerini, Anlamsal Bellek Ölçeği ise anlamsal bellek becerilerini ortaya koymak için kullanılmaktadır. Fonolojik Bellek Ölçeğinde 21 madde, Görsel Mekansal Bellek Ölçeğinde üç alt testte toplam 75 madde, Anlamsal Bellek Ölçeğinde dört alt testte toplam 62 madde yer almaktadır. Çalışmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinden 61-72 aylık toplam 202 çocuk oluşturmuştur. Batarya bireysel olarak uygulanmış, bataryada kartlar ve resimler materyal olarak yer almıştır. Bataryanın kapsam geçerliliği incelenmiş, güvenilirlik analizlerinde 1-0 şeklinde puanlanan maddeler için uygun analiz programı ile madde güçlük indeksi (pj) ve madde ayırt edicilik gücü indeksi (rjx); dereceli puanlanan maddeler için madde-toplam korelasyonları ve güvenilirlik için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. İkinci bir güvenilirlik kanıtı olarak test-tekrar test uygulaması yapılmış, iki uygulama arasındaki korelasyon Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Fonolojik Bellek Ölçeği KR-20 güvenilirliği 0,74, test tekrar test güvenilirliği 0,93; Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Cronbach Alfa güvenilirliği 0,91, test tekrar test güvenilirliği 0,93; Anlamsal Bellek Ölçeği sözcük listesi oluşturma Cronbach Alfa güvenilirliği 0,77; sözcük açıklama 0,86, resim adlandırma KR-20 güvenilirliği 0,76, sözcük resim eşleştirme 0,17; Anlamsal Bellek Ölçeği test tekrar test güvenilirliği 0,81 bulunmuştur. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nın geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Bellek becerileri, Fonolojik bellek ölçeği, Görsel mekansal bellek ölçeği, Anlamsal bellek ölçeği

GİRİŞ

Bellek, istendiğinde veya ihtiyaç duyulduğunda hatırlamak için her duyu, düşünce, hareketten gelen bilgiyi kaydetme, birleştirme ve depolama yeteneğidir (Fielding, 2004). Günümüzde, belleğin zihne özgü tek parça bir beceri değil, birbirinden bağımsız süreçler ve beyinde farklı yerlerde temsil edilen sistemlerden oluşan, zihnin temel işlevlerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Schacter, 2010).

Çocuklarda doğuştan var olan bellek, erken çocukluktan itibaren gelişmeye devam etmektedir. Çocuklar bilgiye dikkat ettikten sonra, onu kendi bilgi işleme sistemlerine almak için bellek becerilerini kullanırlar. Bellek becerileri öğrenmeyi, akıl yürütmeyi, bilinci ve dolayısı ile kişinin davranışlarını düzenleyen temel bir beyin işlevidir (Healy, 1999). Araştırmalarda çalışma belleği, zekâ, dil öğrenme ve akademik öğrenme gibi yüksek düzeydeki bilişsel işlemlerin birincil basamağı olarak düşünülmektedir (Montgomery vd, 2010). Özellikle erken yaşlarda ortaya koyulan çalışma belleği bulgularının ilerideki akademik başarıyı güçlü bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Alloway, 2010). Okul öncesi dönem ile okulun ilk yıllarında çalışma belleğinin çocukların sonraki yıllarda gösterecekleri akademik başarıyı etkilediği göz önünde bulundurulduğunda beş altı yaş çocuklarda çalışma belleği performansını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın taramasına göre ulusal ve uluslar arası yayınlarda çalışma belleğinin ilk bölümü olan fonolojik belleği değerlendirmek için anlamsız sözcük tekrarlarının kullanıldığı görülmüştür (Archibald ve Gathercole, 2006; Hasselhorn ve Mahlör, 2007; Hoff, Core ve Bridges, 2008; Girbau ve Schwartz, 2008; Sayyahi vd, 2011; Keşikçi ve Amado, 2005; Kaçar, 2011; Feldman, 2015; Topbaş vd, 2014; Akoğlu ve Acarlar, 2014). Çalışma belleğinin bir diğer bölümü olan görsel mekansal belleği değerlendirebilmek için Türkiye'de daha çok Benton Görsel Bellek testinin, Görsel İşitsel Sayı Dizileri testinin, Kağıt Katlama gibi görevlerin kullanıldığı; yurt dışında yapılan çalışmalarda ise küçük çocuklarda görsel mekansal belleğin değerlendirilmesinde matrislerden yararlanıldığı belirlenmiştir (Logie ve Pearson, 1997; Pickering vd, 2001; Krajewski ve Schneider, 2009; Prebler vd, 2013; Myatchin ve Lagae, 2013; Pittorf vd, 2014).

Anlamsal bellek ise olgularla ilgili bilgileri ve dünya hakkındaki sözcükler, kavramlar ve dilbilgisinin de içinde olduğu uzun süreli bellek bilgilerini kapsamaktadır. Kavramları ve fikirleri birbirine bağlayan ve bu kavram ve fikirlerin dil ile nasıl ifade edileceğine ait dünya ile ilgili genel bilgileri içermektedir (Ashcraft, 2002). Anlamsal bellek sözcük ve kavramlar ile ilgili önceden var olan bilgileri gerektiren; sözcük tanımlama, sözcüksel karar verme, sözcük tamamlama gibi görevlerdeki performansın temelini oluşturmaktadır (Schacter, 2010). Anlamsal bellek becerilerinin temelini atıldığı okul öncesi yıllarda çocukların anlamsal bellek performansını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anlamsal bellek ile ilgili araştırmalara bakıldığında Türkiye'de yetişkinler üzerinde yapılmış olması nedeniyle sınırlı olduğu görülmüştür. Yurt dışı kaynaklarda anlamsal belleği değerlendirebilmek için obje adlandırma, sözcük listeleme, kategorilere göre gruplama gibi testler kullanılmıştır (Robertson ve Köhler, 2007; Messas vd, 2008; Rzezak vd, 2011; Schleepen ve Jobkman, 2012). Birçok çalışmada küçük çocuklarda anlamsal bellek testlerinde kullanılabilecek kategorileri oluşturabilmek için Cycowitz

ve arkadaşlarının (1997) çalışmalarından yararlandığı görülmüştür (Robertson ve Köhler, 2007; Messas vd, 2008; Schleepen ve Jobkman, 2012).

Çocukların erken yaşlarda bellek performansları hakkında bilgi verebilecek verilerin toplanmasının ve bu verileri toplamada kullanılacak gerekli araçların üretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi çocuklar için kullanılabilir bellek ölçeklerinin sınırlı olması, fonolojik, görsel mekansal ve anlamsal belleği değerlendiren bir ölçüğe rastlanmamış olmasından yola çıkarak; bu araştırmanın temel amacı okul öncesi çocukların bellek becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 61-72 ay aralığında 202 çocuk oluşturmuştur. Tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak çocuk sayısının ilçelere göre dağılımı yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup; 61-72 aylık çocukların çalışma belleğinden fonolojik ve görsel mekansal bellek ile anlamsal belleğini değerlendirmek için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nın Geliştirilmesi

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nı geliştirebilmek için ilk olarak alan yazın taraması yapılmış, buna göre bataryanın bölümleri oluşturulmuştur. Fonolojik Bellek bölümü için anlamsız sözcük tekrarlarının oluşturulmasına, Görsel Mekansal Bellek bölümünde matrislerin kullanılmasına, Anlamsal Bellek bölümünde kategorilerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Fonolojik bellek bölümünde anlamsız sözcük tekrarlarını oluşturmak için Keklik (2010) tarafından yapılan çalışmadan yararlanılarak 1200 sözcük belirlenmiştir. Bu sözcükler kullanım sıklığı en yüksek olandan başlayarak sıralanmış, kullanım sıklığı yüzdesi 50 ve üzeri olan sözcükler seçilerek 126 sözcük elde edilmiştir. Bu sözcükler Türkçe hece yapısı dikkate alınarak hecelerine ayrılmış, her hece sayısına eşit sayıda yer verilerek her heceden yalnızca bir kez yer alacak şekilde iki tanesi de deneme maddesi toplam 48 anlamsız sözcük belirlenmiştir.

Görsel Mekansal Bellek Bölümü için matrisler oluşturulurken renklerden, şekillerden yararlanılmış, tek figürden başlayarak sırayla figür sayısı, şekli, rengi ve yeri değiştirilmiştir. Matrisler arka fonu gri renk olan 4x4 kare biçimde yapılmış, üç alt testten oluşmuştur. Birinci alt testte matrisler siyah beyaz matrislerden, ikinci alt testte renkli matrislerden ve üçüncü alt testte şekilli matrislerden oluşturulmuştur. Her alt testte beş bölüm ve her bölümde de on tane uygulama yer almıştır. *Renkli matrislerde* kırmızı, sarı, mavi, yeşil, pembe renkli kareler; *şekilli matrislerde* ≠ / + = • şekiller siyah renkli olarak kullanılmıştır.

Anlamsal bellek bölümünde kategoriler kullanılarak sözcük listesi oluşturma, resim adlandırma, sözcük açıklama ve sözcük-resim eşleştirme alt testlerini yer almıştır. Anlamsal bellek bölümünde alt testler oluşturulurken Cycowicz vd (1997) kategorilerinden esinlenilmiştir. Buna göre 13 kategori ve 72 tane kategori örneği kullanılmıştır. Kategori örneklerinin resimleri uzman grafikere A5 boyutunda siyah beyaz olarak çizdirilmiştir.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nı değerlendirebilmek için okul öncesi eğitimi alanında uzman olan beş akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlarla iletişime geçilmiş, bataryada yer alan ölçekleri, alt testleri ve maddeleri araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmesinden sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bellek Bataryası'nın ön uygulaması Etimesgut ilçesinde bir ilkokulun anasınıflarında bulunan on çocukla yapılmıştır. Bu haliyle Bellek Bataryası yaklaşık 45-50 dakika sürmüştür. Ön uygulamaya göre alan uzmanlarından ve ölçme değerlendirme uzmanından tekrar görüş alınmış ve düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası 20 Nisan-9 Haziran 2016 tarihleri arasında 202 çocuğa araştırmacının kendisi tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce kurum yetkilileri ile görüşülmüş, öğretmenleri ile tanışılmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı anlatılmış, 61-72 ay arasındaki çocuklar uygulamaya dahil edilmiştir. Uygulama için sınıfa yakın sessiz bir yer belirlenmiş, uygun bir masa etrafına karşılıklı olarak iki sandalye yerleştirilmiştir. Daha sonra öğretmenler aracılığıyla çocuklarla tanışılmış ve yakınlık kurulmaya çalışılmıştır. Daha sonra çocukla masaya karşılıklı olarak oturulmuş, önce sohbet edilmiş sonra uygulamaya geçilmiş ve uygulama sırasında neler yapacağı çocuğa açık şekilde anlatılmıştır. Uygulama çocuğun hızına göre değişmekle birlikte bir çocukla yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Bataryanın test-tekrar test güvenilirliğini ölçmek amacıyla 202 çocuktan 60 çocuğa ilk uygulamadan bir ay sonra Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nın güvenilirlik analizlerinde 1-0 şeklinde puanlanan maddeler için uygun analiz programı ile madde güçlük indeksi (p_j) ve madde ayırt edicilik gücü indeksi (r_{jx}) hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi için çift serili korelasyon katsayısını hesaplamıştır. 1-0 puanlanan maddelerde güvenilirlik indeksi olarak KR-20 hesaplanmıştır. Dereceli puanlanan maddeler için madde-toplam korelasyonları ve güvenilirlik için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Dereceli puanlanan maddelerde analizler uygun analiz programı aracılığıyla yapılmıştır.

İkinci bir güvenilirlik kanıtı olarak test-tekrar test uygulaması yapılmış, iki uygulama arasındaki korelasyon Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup, p<0.05 olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, p>0.05 olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BULGULAR

Geçerlilik : Kapsam geçerliliği için bellek Bataryası'nın alt ölçekleri, maddeleri ve materyalleri alanda uzman beş akademisyenden görüş alınarak sağlanmıştır. Uzmanların görüşleri bataryanın kapsam geçerliliğini oluşturmuştur.

Güvenirlilik : Güvenirlilik analizleri kapsamında her maddenin madde güçlük indeksi ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Ayırt edicilikleri düşük olan maddeler çıkarılmıştır.

Fonolojik Bellek Ölçeği Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Güvenirliliğin hesaplanmasında KR-20 formülünden yararlanılmıştır. 1-0 veri olduğu için uygun analiz programı ile analiz edilmiştir. Tablo 1'de Fonolojik Bellek Ölçeği Anlamsız Sözcük Tekrarı Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Fonolojik Bellek Ölçeği Anlamsız Sözcük Tekrarı Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları

Madde No	DC Sayısı	Madde güçlük indeksi (pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)	Madde No	DC Sayısı	Madde güçlük indeksi (pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)
1	173	0,86	0,42	14	181	0,90	0,28
2	174	0,86	0,50	15	153	0,76	0,47
3	103	0,51	0,40	16	161	0,80	0,28
4	130	0,64	0,43	17	78	0,39	0,45
5	186	0,92	0,35	18	113	0,56	0,33
6	170	0,84	0,35	19	132	0,65	0,34
7	194	0,96	0,20	20	156	0,77	0,34
8	194	0,96	0,09	21	104	0,51	0,30
9	122	0,60	0,45	22	159	0,79	0,34
10	141	0,70	0,50	23	165	0,82	0,31
11	174	0,86	0,15	24	185	0,92	0,3
12	118	0,58	0,51	25	188	0,93	0,27
13	80	0,40	0,45	26	142	0,7	0,22

Tablo 1 incelendiğinde, Fonolojik Bellek Ölçeği Anlamsız Sözcük Tekrarı Alt Testinde; 7, 8, 11, 14, 16, 25 ve 26. maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin 0,30'un altında olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 21 madde için madde güçlük indekslerinin 0,39 ile 0,92 arasında değiştiği görülmektedir. Bu 21 maddenin ayırt edicilik değerleri 0,30 ile 0,51 arasında değer almıştır. Boyutun güvenirliliği için hesaplanan KR-20 değeri, 21 madde için, 0,74 olarak hesaplanmış ve bu sonuçlara göre Fonolojik Bellek Ölçeği Anlamsız Sözcük Tekrarı Alt Testi güvenilir bulunmuştur.

Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Siyah Beyaz Matrisler Alt Testi

Güvenirlilik Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilikleri (madde-toplam korelasyonları) Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 2'de Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Siyah Beyaz Matrisler Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Siyah Beyaz Matrisler Boyutuna İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları

Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa	Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa
1	0,29	0,91	14	0,52	0,91
2	0,42	0,91	15	0,66	0,90
3	0,41	0,91	16	0,73	0,90
4	0,32	0,91	17	0,49	0,91
5	0,37	0,91	18	0,52	0,90
6	0,41	0,91	19	0,48	0,91
7	0,44	0,91	20	0,65	0,90
8	0,39	0,91	21	0,73	0,90
9	0,62	0,90	22	0,50	0,91
10	0,62	0,90	23	0,54	0,91
11	0,54	0,90	24	0,62	0,90
12	0,38	0,91	25	0,67	0,90
13	0,52	0,91			

Tablo 2 incelendiğinde, Görsel Mekansal Bellek ölçeği Siyah Beyaz Matrisler Alt Testi için madde-toplam korelasyon değerleri 0,30 ile 0,78 arasında değer almaktadır. Alt boyutta yer alan tüm maddeler yeterli düzeyde madde-toplam korelasyon değeri üretmiştir. Ayrıca tüm maddelerin de Cronbach alfa değerine katkısının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu boyutta 25 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur.

Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Renkli Matrisler Alt Testi

Güvenirlilik Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilikleri (madde-toplam korelasyonları) Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 3'te Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Renkli Matrisler Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: *Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Renkli Matrisler Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları*

Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa	Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa
1	0,22	0,91	14	0,68	0,90
2	0,29	0,91	15	0,65	0,90
3	0,23	0,91	16	0,45	0,91
4	0,40	0,91	17	0,52	0,91
5	0,38	0,91	18	0,55	0,91
6	0,41	0,91	19	0,70	0,90
7	0,45	0,91	20	0,70	0,90
8	0,47	0,91	21	0,54	0,91
9	0,58	0,91	22	0,58	0,91
10	0,64	0,90	23	0,61	0,90
11	0,56	0,91	24	0,76	0,90
12	0,48	0,91	25	0,74	0,90
13	0,51	0,91			

Tablo 3 incelendiğinde, Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Renkli Matrisler Alt Testi için madde-toplam korelasyon değerleri 0,22 ile 0,76 arasında değer almaktadır. Alt boyutta yer alan tüm maddeler yeterli düzeyde madde-toplam korelasyon değeri üretmiştir. Ayrıca tüm maddelerin de Cronbach alfa değerine katkısının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu boyutta 25 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur.

Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Şekli Matrisler Alt Testi

Güvenirlilik Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilikleri (madde-toplam korelasyonları) Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 4'te Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Şekli Matrisler Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Şekilli Matrisler Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa	Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa
1	0,26	0,93	14	0,69	0,92
2	0,38	0,93	15	0,69	0,92
3	0,40	0,93	16	0,59	0,92
4	0,43	0,93	17	0,68	0,92
5	0,48	0,93	18	0,63	0,96
6	0,42	0,92	19	0,72	0,92
7	0,39	0,93	20	0,75	0,92
8	0,52	0,92	21	0,58	0,92
9	0,56	0,92	22	0,63	0,92
10	0,66	0,92	23	0,63	0,92
11	0,56	0,92	24	0,76	0,92
12	0,53	0,92	25	0,79	0,92
13	0,55	0,92			

Tablo 4 incelendiğinde, Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Şekilli Matrisler Alt Testi için madde-toplam korelasyon değerleri 0,26 ile 0,79 arasında değer almaktadır. Alt boyutta yer alan tüm maddeler yeterli düzeyde madde-toplam korelasyon değeri üretmiştir. Ayrıca tüm maddelerin de Cronbach alfa değerine katkısının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu boyutta 25 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur.

Anlamsal Bellek Ölçeği Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Listesi Oluşturma Alt Testi

Güvenirlilik Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilikleri (madde-toplam korelasyonları) Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 5'te Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Listesi Oluşturma Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Listesi Oluşturma Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa	Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa
1	0,47	0,75	4	0,44	0,76
2	0,57	0,72	5	0,50	0,74
3	0,58	0,72	6	0,54	0,73

Tablo 5 incelendiğinde, Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Listesi Oluşturma Alt Testi için madde-toplam korelasyon değerleri 0,44 ile 0,58 arasında değer almaktadır. Alt boyutta yer alan tüm maddeler yeterli düzeyde madde-toplam korelasyon değeri üretmiştir. Ayrıca tüm maddelerin de Cronbach alfa değerine katkısının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu boyutta altı madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,77 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur.

Anlamsal Bellek Ölçeği Resim Adlandırma Alt Testi

Güvenirliğin hesaplanmasında KR-20 formülünden yararlanılmıştır. 1-0 veri olduğu için uygun analiz programı ile analiz edilmiştir. Tablo 6'da Anlamsal Bellek Ölçeği Resim Adlandırma Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Anlamsal Bellek Ölçeği Resim Adlandırma Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Madde No	DC Sayısı	Madde güçlük indeksi (pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)	Madde No	DC Sayısı	Madde güçlük indeksi (pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)
1	50	0,25	0,49	16	200	0,99	0,07
2	91	0,45	0,48	17	192	0,95	0,23
3	18	0,09	0,38	18	164	0,81	0,28
4	131	0,65	0,51	19	191	0,95	0,12
5	116	0,57	0,43	20	10	0,05	0,26
6	202	1	****	21	23	0,11	0,48
7	60	0,3	0,35	22	145	0,72	0,37
8	167	0,83	0,42	23	86	0,43	0,42
9	17	0,08	0,35	24	130	0,64	0,37
10	67	0,33	0,35	25	31	0,15	0,31
11	94	0,47	0,57	26	93	0,46	0,41
12	54	0,27	0,36	27	171	0,85	0,45
13	128	0,63	0,36	28	33	0,16	0,43
14	198	0,98	0,17	29	188	0,93	0,22
15	181	0,9	0,3	30	200	0,99	0,14

Tablo 6 incelendiğinde; 6, 14, 16, 19, 30 maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin düşük olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 25 madde için madde güçlük indekslerinin 0,05 ile 0,95 arasında değiştiği görülmektedir. Bu 25 maddenin ayırt edicilik değerleri 0,22 ile 0,57 arasında değer almıştır. Boyutun güvenilirliği için hesaplanan KR-20 değeri, 25 madde için, 0,76 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur.

Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Açıklama Alt Testi

Güvenirlik Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilikleri (madde-toplam korelasyonları) Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 7'de Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Açıklama Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: *Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Açıklama Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları*

Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa	Madde No	Madde-toplam Korelasyonları	Madde atılırsa Cronbach alfa
1	0,44	0,84	15	-0,04	0,85
2	0,33	0,85	16	0,49	0,84
3	0,08	0,85	17	0,50	0,84
4	0,43	0,84	18	0,46	0,84
5	0,51	0,84	19	0,48	0,84
6	0,40	0,84	20	0,42	0,84
7	0,36	0,84	21	0,33	0,85
8	0,10	0,85	22	0,40	0,84
9	0,47	0,84	23	0,25	0,85
10	0,49	0,84	24	0,39	0,84
11	0,37	0,84	25	0,54	0,84
12	0,42	0,84	26	0,41	0,84
13	0,52	0,84	27	0,33	0,85
14	0,32	0,85	28	0,44	0,84

Tablo 7 incelendiğinde, Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Açıklama Alt Testine ilişkin maddeler analiz edildikten sonra madde-toplam korelasyon değerleri 0,30'un altında olan üç, sekiz, 15, 23 maddeler çıkarılmıştır. Geçerli maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0,32 ile 0,54 arasında değer almaktadır. Alt boyutta yer alan tüm maddeler yeterli düzeyde madde-toplam korelasyon değeri üretmiştir. Ayrıca tüm maddelerin de Cronbach alfa değerine katkısının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu boyutta 24 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur.

Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Resim Eşleştirme Alt Testi

Güvenirliğin hesaplanmasında KR-20 formülünden yararlanılmıştır. 1-0 veri olduğu için uygun analiz programı ile analiz edilmiştir. Tablo 8'de Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Resim Eşleştirme Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları verilmiştir.

Tablo 9: *Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Resim Eşleştirme Alt Testine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları*

		Madde atılırsa				Madde atılırsa	
Madde DC	Madde-toplam	Cronbach		Madde DC	Madde-toplam	Cronbach	
No	Sayısı	Korelasyonları	alfa	No	Sayısı	Korelasyonları	alfa
1	125	0,62	0,51	4	155	0,77	0,44
2	74	0,37	0,47	5	81	0,40	0,52
3	194	0,96	0,33	6	128	0,63	0,38

Tablo 8 incelendiğinde bu bölümde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin iyi olduğu görülmektedir. Altı madde için madde güçlük indekslerinin 0,37 ile 0,96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu 27 maddenin ayırt edicilik değerleri 0,33 ile 0,52 arasında değer almıştır. Boyutun güvenilirliği için hesaplanan KR-20 değeri, altı madde için, 0,17 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indekslerinin ve madde ayırt ediciliğinin iyi olmasına rağmen güvenilirlik değeri olarak hesaplanan KR-20 değerinin düşük çıkmasının sebebi verilerin 1-0 olmasına ve madde sayısının azlığına bağlanmaktadır. Uzman görüşü olarak bu boyutun anlamsal bellek ölçümüne katkısı olduğu belirtilerek ölçekten çıkarılmaması kararı alınmıştır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası yeniden düzenlenmiş, geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, 61-72 aylık çocuklarının bellek becerilerinin belirlenmesini sağlayacak Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryasının geliştirilmesi amaçlanmış ve yapılan çalışmalar sonucunda üç alt ölçekten oluşan toplam 72 maddelik bir araca ulaşılmıştır.

Kapsam geçerliliği için bellek Bataryası'nın alt ölçekleri, maddeleri ve materyalleri alanda uzman beş akademisyenden görüş alınarak sağlanmıştır. Uzmanların görüşleri bataryanın kapsam geçerliliğini oluşturmuştur.

Güvenirlik için yapılan analizler sonucunda Fonolojik Bellek Ölçeğinde; 21 madde için madde güçlük indekslerinin 0,39 ile 0,92 arasında, madde ayırt edicilik değerleri 0,30 ile 0,51 arasında değer almıştır. Boyutun güvenilirliği için hesaplanan KR-20 değeri, 21 madde için, 0,74 olarak hesaplanmış ve bu sonuçlara göre Fonolojik Bellek Ölçeği güvenilir bulunmuştur. Bu sonuçlar anlamsız sözcük tekrarlarının fonolojik çalışma belleğini ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca alan yazındaki anlamsız sözcük tekrarlarının fonolojik çalışma belleğini ölçtüğü (Girbau ve Schwartz, 2008) fonolojik bellek

ölçümlerinde anlamsız sözcük hatırlama görevinin etkili bir ayırt edici olduğu (Akoğlu ve Acarlar, 2014; Dehn, 2008) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Siyah Beyaz Matrisler Alt Testi madde-toplam korelasyon değerleri 0,30 ile 0,78 arasında değer almıştır. 25 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Renkli Matrisler Alt Testi madde-toplam korelasyon değerleri 0,22 ile 0,76 arasında değer almıştır. 25 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Şekli Matrisler Alt Testi madde-toplam korelasyon değerleri 0,26 ile 0,79 arasında değer almıştır. 25 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Bu sonuçlar matrislerin görsel çalışma belleğini ölçmede güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda Görsel Mekansal Bellek Ölçeği'nin ayırıcılığının yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar alan yazındaki Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada, çalışma belleği ölçeğinin madde toplam puan korelasyonlarının .40'ın üzerinde olduğu ve ayırıcılıklarının yüksek olduğu; Alloway vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada AWMA'nın görsel çalışma belleği korelasyonları değerleri için .64 ile .73 arasında ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve matrislerin görsel çalışma belleğini ölçmede güvenilir bir araç olduğu (Pittorf vd, 2014) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Anlamsal Bellek Ölçeği Sözcük Listesi Oluşturma Alt Testi madde-toplam korelasyon değerleri 0,44 ile 0,58 arasında değer almıştır. Altı madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Resim Adlandırma Alt Testi 25 madde için madde güçlük indekslerinin 0,05 ile 0,95 arasında madde ayırt edicilik değerleri 0,22 ile 0,57 arasında değer almıştır. Boyutun güvenirliliği için hesaplanan KR-20 değeri, 25 madde için, 0,76 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Sözcük açıklama Alt Testi geçerli maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0,32 ile 0,54 arasında değer almıştır. 24 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Sözcük-Resim Eşleştirme Alt Testi incelendiğinde bu bölümde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin iyi olduğu görülmektedir. Altı madde için madde güçlük indekslerinin 0,37 ile 0,96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu 27 maddenin ayırt edicilik değerleri 0,33 ile 0,52 arasında değer almıştır. Boyutun güvenirliliği için hesaplanan KR-20 değeri, altı madde için, 0,17 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indekslerinin ve madde ayırt ediciliğinin iyi olmasına rağmen güvenilirlik değeri olarak hesaplanan KR-20 değerinin düşük çıkmasının sebebi verilen 1-0 olmasına ve madde sayısının azlığına bağlanmaktadır. Uzman görüşü olarak bu boyutun anlamsal bellek ölçümüne katkısı olduğu belirtilerek ölçekten çıkarılmaması kararı alınmıştır. Bu sonuçlar anlamsal bellek testlerinin anlamsal belleği ölçmede etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki Kurt vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada Boston Adlandırma Testi Türk Formunda Cronbach Alfa katsayısı türünden güvenirliliği kendiliğinden adlandırma puanı 0.90 bulgusu ile Anlamsal Bellek Ölçeği alt testi bulguları benzerlik göstermektedir.

Cronbach alfa güvenirliliği 202 kişi ile yapılmış olup her boyut için sonuçlar hesaplanmıştır. Anlamsız Sözcükler Alt Testi için 0,74, Siyah Beyaz Matrisler Alt Testi için 0,91, Renkli Matrisler Alt Testi için 0,91, Şekli Matrisler Alt Testi için 0,93, Sözcük Listesi Oluşturma Alt Testi için 0,77, Resim Adlandırma

Alt Testi için 0,76, Sözcük Açıklama Alt Testi için 0,86, Sözcük Resim Eşleştirme Alt Testi için 0,17 olarak hesaplanmıştır. Test-Tekrar Test güvenilirlik değerleri en düşük 0,70 en yüksek 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçme aracında yer alan her alt boyutun yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. AWMA'nın test-tekrar-test yöntemine dayalı güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen değerlerin .64 ile .84 arasında değiştiği (Alloway vd, 2006); BNT'nin test-tekrar test tekniği ile hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları kendiliğinden adlandırma için 0.87 puanı ile güvenilirlik bulunması (Kurt vd, 2016); bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nın geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası 61-72 ay arasında bulunan çocukların bellek becerilerini değerlendirmek için yapılabilecek çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Ayrıca bataryada yer alan Fonolojik Bellek Ölçeği, Görsel Mekansal Bellek Ölçeği ve Anlamsal Bellek Ölçeği bağımsız olarak farklı çalışmalarda kullanılabilir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nın farklı illerde farklı gruplar üzerinde geçerlik çalışması yapılabilir. Batarya farklı yaş gruplarında çalışılarak karşılaştırma yapılabilir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası rehberliğinde bellek becerilerini değerlendirmeye yönelik yeni ölçme araçları geliştirilebilir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası'nın Türkiye genelinde norm çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

1. Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin 3-9 Yaş Grubu Çocuklarda Kullanımının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 13-24.
2. Alloway, T. P. ve Alloway R. (2010). Investigating The Predictive Roles of Working Memory and IQ in Academic Attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
3. Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. (2006). Verbal and Visuospatial Short-Term and Working Memory in Children: Are They Separable? *Child Development*, 77 (6), 1698-1716.
4. Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2006). Nonword Repetition: A Comparison of Tests. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 970-983.
5. Ashcraft, M. H. (2002). *Cognition*. New Jersey: Prentice Hall.
6. Cywocicz, Y. M., Friedman, D., Rothstein, M., & Snodgrass, J. G. (1997). Picture Naming by Young Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 171-237.
7. Feldman, E. A. (2012). "The Relation between Working Memory and Language Development in 21- to 36-month-old Native Learners of Turkish". İstanbul: Koç Üniversitesi, Doktora Tezi.
8. Fielding, B. (2004). *Hafıza El Kitabı*. (N. Nirven, Çev.) İstanbul: Dharma Yayınları.
9. Gathercole, S., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The Structure of Working Memory From 4 to 15 Years of Age. *Developmental Psychology*, 40 (2), 177-190.

10. Girbau, D., & Schwartz, R. G. (2008). Phonological Working Memory in Spanish-English Bilingual Children With and Without Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 41, 124-145.
11. Hasselhorn, M., & Mahlör, C. (2007). Phonological Working Memory of Children in Two German Special Schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 225-244.
12. Healy, J. M. (1999). *Çocuğunuzun Gelişen Akli.* (A. B. Dicleci, Çev.) İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
13. Hoff, E., Core, C., & Bridges, K. (2008). Non-Word Repetition Assesses Phonological Memory and Is Related to Vocabulary Development in 20 to 24 Month Olds. *Journal of Child Language*, 35 (4), 903-916.
14. Kaçar, D. (2011). Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi Geliştirme Çalışması:Özgül Dil Bozukluğu Olan Çocuklarla Ön Çalışma Bulguları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
15. Keklik, S. (2010). Türkçede 0-6 Yaş Çocuklarına Öğretilmesi Gereken, En Sık Kullanılan 1200 Kelime. 10 03, 2015 tarihinde okuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2010/2010-Aralik/7.pdf adresinden alındı
16. Kesikçi, H., & Amado, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Fonolojik Bellek, Kısa Süreli Bellek ve WISC-R Testi Puanlarına Ait Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 99-110.
17. Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Exploring the Impact of Phonological Awareness, Visual-spatial Working Memory. *Journal of Experimental child Psychology*, 103, 516-531.
18. Kurt, M.; Can, H.; Karakaş, S. (2016). Boston Adlandırma Testi Türk Formu İçin Araştırma-Geliştirme Çalışması , *Yeni Symposium*, 54(1), DOI: 10.5455/NYS.2016001
19. Logie,R.H.,&Pearson,D.G.(1997).The Inner Eye and The Inner Scribe of Visuo-Spatial Working Memory: Evidence from Development Fractionation. *European Journal of Cognitive Psychology*,9(3),241-257.
20. Messas, C. S., Mansur, L. L., & Castro, L. H. (2008). Semantic Memory Impairment in Temporal Lobe Epilepsy Associated With Hippocampal Sclerosis. *Epilepsy&Behavior*, 12, 311-316.
21. Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M., & Finney, M. (2010). Working Memory and Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 78-94.
22. Myatchin, I., & Lagae, L. (2013). Development Changes in Visuo-Spatial Working Memory in Normally Developing Children: Event-Related Potentials Study. *Brain&Development*, 35, 853-864.
23. Pickering, S. J., Gathercole, S. E., Hall, M., & Lloyd, S. A. (2001). Development of memory for Pattern and Path: Further Evidence for The Fractionation of Visuo- Spatial Memory.The Quarterly journal of Experimental Psychology, 54A (2), 397- 420.

24. Pittorf, M. L., Lehmann, W., & Huckauf, A. (2014). Visual Working Memory and Perception Speed of 3-6 Year Old Children Tested with Matrix Film Battery Test. *Early Child Development and Care*, 184(6), 843-854.
25. Prebler, A. L., Krajewski, K., & Hasselhorn, M. (2013). Working Memory Capacity in Preschool Children Contributes. *Learning and Individual Differences*, 23, 138-144.
26. Robertson, E. K., & Köhler, S. (2007). Insights From Child Development on The Relationship Between Episodic and Semantic Memory. *Neuropsychologia*, 45, 3178-3189.
27. Rzezak, P., Guimaraes, C., Fuentes, D., Guerreiro, M. M., & D., V. K. (2011). Episodic and semantic memory in children with mesial temporal sclerosis. *Epilepsy&Behavior*, 21, 242-247.
28. Sayyahi, F., Soleymani, Z., Bakhtiyari, B. M., & Jalaie, S. (2011). Providing a Non Word Repetition Test in 4 Year Old Persian Children and Determining its Validity and Reliability. *Audiol*, 20 (2), 47-53.
29. Schacter, D. L. (2010). Belleğin İzinde, Beyin, Zihin ve Geçmiş. (E. Özgül, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yay.
30. Schleepen, T. M., & Jonkman, L. (2012). Children's Use of Semantic Organizational Strategies is Mediated By Working Memory Capacity. *Cognitive Development*, 27, 255-269.
31. Topbaş, S., Kaçar-Kütükçü, D., & Kopkallı-Yavuz, H. (2014). Performance of children on the Turkish Nonword Repetition Test: Effect of word similarity, word length, and scoring. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28 (7/8), 602-616.

24 Ekim 2018

Oturum XXVIII**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Figen Turan**

Saat

10:45-12:15

Yer**506 Nolu Sınıf** (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MEB PROGRAMINI VE ÇOCUKLARI
DEĞERLENDİRMESİNİN İNCELENMESİ**Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL¹, Arş. Gör. Elif Süreyya KANYILMAZ CANLI²,

Öğretmen Merve ÖZTÜRK

1 Gazi Üniversitesi, 2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi eğitim, çocuğu yaşama hazırlayan ve çocuğun ilerideki akademik başarısı için temel oluşturan önemli bir dönemdir. Dolayısıyla verilen eğitimin kalitesi çocuğun ileriki yaşantılarını etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin; program, çocuk ve öğretmen açılarından değerlendirilmesi ve aksayan yönlerin düzeltilmesi büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme, çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak konulan hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi süreci olarak tanımlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde, konuya ilişkin az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin MEB programını ve çocukları değerlendirmelerini incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın deseni, karma araştırma desenlerinden açıklayıcı desendir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, çalışma grubunun demografik bilgilerini edinebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi formu" ve çalışma grubunun program ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Ünver (2016) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizi yapılmış ve çalışma grubu en yüksek puan alandan en düşük puan alana göre sıralanmıştır. En yüksek puanı olan 10 öğretmen ve en düşük puanı olan 10 öğretmen belirlenerek bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Araştırmanın bulguları tam metinde paylaşılacaktır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, program, çocuk, değerlendirme

GİRİŞ

“Okul öncesi eğitim; çocuğun sonraki yaşamındaki öğrenmelerinin temelini oluşturarak, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesi, tutum, alışkanlık, inanç ve değer yargılarının oluşması, ailenin çocuğun eğitiminde rol alması ve eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından oldukça önemli bir süreçtir” (Zembat 2005). Önemi gerekçesiyle okul öncesi eğitim sürecinin plan ve program içerisinde olması gerekmektedir. Etkinliklerin, program içerisinde bulunan kazanımlara uygun olarak planlanması, uygulama sürecinde ve sonucunda çocuklardan beklenen becerilere ne ölçüde ulaşıldığının takibi de oldukça önem taşımaktadır. Bu sebepten ötürü okul öncesi eğitimde değerlendirme basamağı, sürecin temel öğelerindedir (Güven, 2013).

Okul öncesi eğitim programında değerlendirme, çocuğun gelişiminin ayrıntılı ve bütünsel açıdan bütün gelişim alanlarında gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların tüm boyutları dikkate alınarak her açıdan değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirilmesi gibi farklı açılardan yapılmaktadır (Çelik, Daşcan,2014).

Çocukların Değerlendirilmesi

Çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi etkili bir programın gerçekleştirilmesi için son derece önemlidir (Elibol,2015). “Çocukların gelişimsel ilerlemelerini takip edebilmek amacıyla kullanılan gelişim gözlem formları, gelişim raporları ve gelişim dosyaları çocukların gelişimlerinin ve programın değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olur” (MEB, 2013).

2013 yılında yapılan güncelleme ile öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde kullanmaları için bazı formlar önerilmiştir. Çocuğun gelişimi bu amaçla hazırlanan “Gelişim Gözlem Formu” ile kayıt altına alınarak izlenmektedir (MEB, 2013). Gelişim Gözlem Formlarına kaydedilen bilgiler sonucunda çocuğun gelişimi hakkında elde edilen sonuçlar ile “Gelişim Raporları” ile doldurulmaktadır (MEB, 2013). Ayrıca belirli bir dönemde çocuk hakkında genel bir değerlendirme yapmak amacıyla çocuğun bütün gelişim alanlarında ortaya çıkardığı özgün ürünlerini, fotoğraflarını, görüntü ve ses kayıtlarını, öğretmenin çocuk için doldurduğu gelişim raporlarını, çocuk hakkında bilgi edinilebilecek her türlü veriyi içine alan sistematik bir dosya olan portfolyolar da çocuğun gelişimini izlemek amacıyla kullanılan önemli bir değerlendirme aracıdır (MEB, 2013). Her eğitim dönemi sonunda aileler okula davet edilerek “Gelişim Dosyası Paylaşım Günü” düzenlenmelidir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimde değerlendirmede iki temel yaklaşımdan söz edilebilir:

1. Geleneksel değerlendirme: Bu yaklaşıma göre yapılan değerlendirmelerde sonuç değerlendirmeye odaklanılırken, daha çok çocukların öğrenme düzeyi hakkında bilgi vermek amaçlanır (Anderson 1998; Aktaran Buldur 2014; s.2). Test, ölçek, gözlem listeleri kullanılarak, uzmanların uyguladığı değerlendirmedir (Elibol, 2015, s.24).
2. Alternatif/ otantik değerlendirme: Bu yaklaşıma göre yapılan değerlendirme sonuçla birlikte süreç de odaklanılır (Anderson 1998; Aktaran Buldur 2014; s.2). Özellikle okul öncesi dönemde daha uygun görülen, çocuğun kültürüne karşı hassasiyet gösterdiği, fazlaca çaba gerektiren, çocuğun bulunduğu mekanda tanıdıklarından biri tarafından yapılan değerlendirme çeşididir (Elibol, 2015).

Amaç öğrenme düzeyini artırmaktır (Anderson 1998; Aktaran Buldur 2014) ; çocuğun performansı dikkate alınır ve performansı değerlendirilir (Elibol, 2015).

Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, günlük, haftalık ve aylık olarak programın ulaşmak istediği hedeflere ne kadar ulaşabildiğiyle ilgili yapılması gereken değerlendirmedir (Elibol,2015, s.29). Öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ve bu doğrultuda günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölümüne kaydetmeleri beklenmektedir (MEB,2013).

Program değerlendirmesiyle ilgili: "Program uzun ve kısa vadede amaçlarına ulaştı mı? Bireysel farklılıklara uygun bir program mı? Çevresel düzenlemesi yeterli mi? Gereksinimlere uygun değişiklik içeriyor mu? Kullanılan öğretim stratejilerinin programdaki etkisi nedir? Programda kullanılan materyaller amacına uygun olarak kullanılabilir mi? Materyaller yeterli miydi? Programın değerlendirilmesine çocuklar ve aileler yeterince katılıyor mu?" gibi sorular dikkate alınmalıdır (Elibol,2015).

Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi

Öğretmenler, çocuklarla çalışmalarının etkililiğini ölçerek kendi performanslarını değerlendirebilmelidir. Planlarını uygulamaya dönüştürmeleri sırasında; kazanım ve göstergelerin, kavramların belirlenmesi, materyal ve zaman yönetimi, etkinliklere çocukların dikkatini çekme, sınıf yönetimi gibi boyutlar dikkate alınarak öğretmenler kendilerini değerlendirebilirler (MEB, 2013).

Öğretmenin kendini değerlendirmesi iki yönlü olabilmektedir.

Mesleki ve kişisel açıdan: Mesleki uygulamada yeterli olabiliyor muyum? Bilgi eksilerim hangi alanlarda? Bildiklerimi uygulamaya aktarabiliyor muyum? Hangi noktalarda sorun yaşıyorum? Gibi sorular sorarak kendini mesleki ve kişisel açıdan değerlendirebilir (Elibol,2015).

Uygulamadaki performansı açısından: Çocukların programda farklı öğretim stratejileri kullanarak ilgisini çeken bir program hazırlayabiliyor muyum? Programda yeterince esnek miyim? Çocuklarla iletişimim nasıl? Program için hazırladığım materyaller yeterince ilgi çekici miydi? Gibi sorular sorarak kendini uygulamadaki performansı açısından değerlendirebilir (Elibol,2015).

Problem Durumu

Araştırmanın problemini "Okul öncesi öğretmenlerin program ve çocukları değerlendirmeye ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme görüşleri arasında;
 - a. Yaşa
 - b. Mesleki kıdemlerine göre
 - c. Mezun oldukları bölüme göre
 - d. Eğitim düzeylerine anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme görüşlerine göre üst grup ve alt grupta bulunan öğretmenlerin uygulamalarında farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Okul öncesinde değerlendirmenin amacı, hazırlanan eğitim programında eksikliklerin belirlenerek arındırılmaya çalışılması bu sayede çocukların programdan en yüksek derecede yararlanmaları ve öğretmenlerin yapılacak çalışmalarına yön vermelerini sağlamaktır (Aral, Kandır, Yaşar, 2002, s.148). Aral, Kandır ve Yaşar'ın yukarıda belirttikleri amaçlar doğrultusunda okul öncesinde değerlendirmenin önemi anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkılarak bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocukları değerlendirmelerinin incelenmesi amacıyla yapılacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocuğu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlenmesi ve değerlendirme süreçlerinin gözlemlenmesi amaçlandığından karma desen modeli içerisinde yer alan açıklayıcı desene ait bir çalışmadır. Açıklayıcı desenler, araştırmacı ilk olarak nicel veriler toplar ve bu verileri analiz eder. Ardından bu verileri tamamlayabilmek için nitel veriler toplarlar (Büyükoztürk vd., 2012, s.247).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Keçiören, Altındağ, Gölbaşı'nda bulunan MEB' e bağlı anaokulu ve anasınıflarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Öğretmenlerin Yaşlarının Dağılımı	21-30 yaş	51	51,0
	31-40 yaş	35	35,0
	41-50 yaş	13	13,0
	51-60 yaş	1	1,0
Öğretmenlerin Mesleki Kademelere Göre Dağılımı	1 yıldan az	21	21,0
	1-5 yıl	23	23,0
	6-10 yıl	29	29,0
	11-15 yıl	13	13,0
	16-20 yıl	5	5,0
	21 ve üzeri	9	9,0
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı	Çocuk gelişimi	18	18,0
	Okul Öncesi Öğr.	81	81,0
	Diğer	1	1,0

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Dağılımı	Ön Lisans	14	14,0
	Lisans	82	82,0
	Açık öğretim	4	4,0
Toplam		100	100

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş grupları, mesleki kıdemi, mezun olduğu bölüm ve eğitim düzeyleri gibi demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği

Naim Ünver tarafından 2016 yılında "Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmiştir. Çalışmada ölçeğin ölçekten ayrı kullanılabilen ve 24 madde olan "Öğretmenin Programı ve Çocukları Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri" alt boyutu kullanılmıştır.

Görüşme Formu

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda öğretmenlerin program değerlendirme teknikleri, aylık programı değerlendirme şekli, günlük programı değerlendirme şekli, 2013 MEB programında yer alan "Değerlendirme" bölümü hakkındaki görüşleri, alternatif değerlendirme teknikleri, bu tekniklerden kullandıkları tekniklerin hangileri olduğu, değerlendirme sürecine ailenin katılımı, çocukları değerlendirmede kullanılan standart testler ve öğretmen öz değerlendirmesi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlere kişisel bilgi formu ve ölçek formu uygulanmıştır. İkinci aşamada ölçek puanlarına göre belirlenen üst ve alt %10'luk grupta yer alan (10 alt grup- 10 üst grup olmak üzere) 20 öğretmenle değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin programı değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin; yaş gruplarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeyleri açısından anlamlı farklılık gösterme durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile açıklanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşlerinin, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu ve ölçekten aldıkları puanlara göre alt ve üst grbu

oluşturan öğretmenlerin uygulamaları arasındaki farklılaşma durumuna yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Tablo 2. *Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği” nin “Öğretmenin Programı ve Çocukları Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri ” Alt Boyutu Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2153,589	27	79,763	1,819	,023
Gruplariçi	3156,571	72	43,841		
Toplam	5310,160	99			

Analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşlerinin yaş bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(22,72)=1.81$, $p>.01$.

Sezer (2010) 'in araştırması sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir.

Tablo 4. *Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği” nin “Öğretmenin Programı ve Çocukları Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri ” Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	737,744	5	147,549	3,033	,014
Gruplariçi	4572,416	94	48,643		
Toplam	5310,160	99			

Analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşlerinin mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(5,34)=3.03$, $p>.01$.

Sezer (2010) araştırması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmalarının hizmet süresi değişkenine göre arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı belirtilmiştir.

Göle (2014) 'nin araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitimi programında bulunması gereken özelliklerle ilgili öğretmen görüşlerine yönelik araştırmada, kullanılan ölçekten mesleki kıdemlerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer (2010), Göle (2014) ve yapılan araştırmada öğretmenlerin program ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin değerlendirmenin öğretmenler tarafından iyi bilindiği, planlandığı fakat uygulama açısından sorunlar olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 5. *Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği” nin “Öğretmenin Programı ve Çocukları Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri ” Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	88,228	2	44,114	,819	,444
Gruplarıçi	5221,932	97	53,834		
Toplam	5310,160	99			

Analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları bölüm bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(2,97)=,81$, $p>.01$. Başka bir deyişle öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili görüşleri, mezun oldukları bölümlere bağlı olmadan değişmektedir.

Sezer (2010) yaptığı araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma boyutunun mezun olunan bölüm değişkenine göre istatistiksel olduğu anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasının okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu belirtilmiştir. Sezer (2010)'in araştırmasında ortaya çıkan sonuç ile yapılan araştırmanın sonucu farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak mezun olunan bölümlerde verilen derslerin içeriğinin, niteliklerinin zamanla benzerlik göstermesi ile açıklanabilir.

Tablo 6. *Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği” nin “Öğretmenin Programı ve Çocukları Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri ” Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	120,202	2	60,101	1,123	,329
Gruplarıçi	5189,958	97	53,505		
Toplam	5310,160	99			

Analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşlerinin eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(2,97)=1,12$, $p>.01$. Başka bir deyişle öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili görüşleri, eğitim düzeylerine bağlı olmadan değişmektedir. Sezer (2010) yaptığı araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeyleri, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma boyutunun mezun olunan bölüm değişkenine göre istatistiksel olduğu anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre okul öncesi 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasının okul öncesi 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmasından fazla olduğu belirtilmiştir.

Tablo 7. Alt ve Üst Grup Olarak Belirlenen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşme Formunda Bulunan Sorulara İlişkin Cevapları

	Alt Grup Olarak Belirlenen		Üst Grup Olarak Belirlenen			
Program Değerlendirmede Kullanılan Teknikler	Bilinen teknikler:	Portfolyo	10	Bilinen teknikler:	Portfolyo	10
		Görüşme	5		Gözlem Kaydı	10
		Gelişim Raporları	5		Görüşme	9
	Tercih edilenler:	Portfolyo	8	Tercih edilenler:	Anektod Kaydı	8
		Gelişim raporları	3		Portfolyo	8
	Program Değerlendirme Sıklığı	Günlük		6	Günlük	
Haftalık		4	Haftalık	2		
Aylık		1				
Aylık Program Değerlendirme Şekli	Kazanım Göstergeler		4	Günlük değerlendirmeler		5
	Notlar		2	Notlar		5
	Portfolyo		2	Portfolyo	1	
	Günlük değerlendirme		2			
Günlük Program Değerlendirme Şekli	İlgi, merak, katılım düzeyi, soru-cevap		8	İlgi, merak, hazırlık		6
	Notlar, kayıtlar		2	Soru-cevap		4
				Anektod kayıtları		2
"Değerlendirme" Bölümü Hakkında Düşünce	Yararlı		8	Önemli		9
	Önemli		7	Gerekli		7
	Gelişigüzel dolduruluyor		6	Destekleyici		2
	Gereksiz		2			
Bilinen Alternatif Değerlendirme Teknikleri	Portfolyo		5	Portfolyo		10
	Bilmiyorum		5	Öz değerlendirme		6
	Performans görevi, akran değerlendirme, öz değerlendirme		2	Yapılandırılmış grid		7
				Akran değerlendirme		5
				Tanılayıcı dallanmış ağaç		4
Kelime ilişkilendirme				3		
Kullanılan Alternatif Değerlendirme Teknikleri	Portfolyo		5	Portfolyo		10
				Kelime ilişkilendirme		4

SONUÇ

Araştırmanın ilk bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocuğu değerlendirme ile ilgili görüşlerinin yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm ve eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin programı ve çocuğu değerlendirme ile ilgili görüşlerinin belirtilen özelliklere göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bölümünde ise; Öğretmenlerin değerlendirmede en çok portfolyo ve gözlem tekniklerini bildikleri fakat kullandıkları teknik olarak portfolyoyu kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Program değerlendirme sıklıklarının günlük ve haftalık olduğunun, aylık ve günlük program değerlendirmelerinde tuttukları notlardan yararlandıkları, değerlendirme bölümünün gerekli bulunduğu, alternatif değerlendirme tekniklerinin çoğunun bilinmediği, bazı öğretmenlerin hiçbirini bilmediği, alternatif değerlendirme tekniği olarak da portfolyonun kullanıldığı, değerlendirme aile katılımı konusunun önemli olduğu fakat uygulanmasının zor olduğu, çocukları değerlendirmede standart testlerin yeterli bulunmayıp yanıtıcı olduğu ve “Öğretmen Öz Değerlendirme”sinin objektif olarak doldurulmadığı için kaldırılmasının iyi olduğu görüşlerinin çoğunluk olarak belirtildiği görülmüştür.

ÖNERİLER

1. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme ile ilgili görüşleri dikkate alınarak değerlendirmenin önemi ve öğretmene sağladığı kolaylık hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.
2. Eğitim-öğretim yılının bitmesiyle geçilen seminer döneminde, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutunda alanında uzman kişiler tarafından seminer, konferans ve uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
3. Alternatif değerlendirme tekniklerini öğretmenlerin genel olarak bilmedikleri, uygulama açısından sadece portfolyo tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlere bu konuda eğitim ya da seminer düzenlenmeli ve tüm öğretmenlerin bu seminerlerde faydalanması sağlanmalıdır.
4. Alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili üniversitelerde verilen derslerin niteliği gözden geçirilmeli ve derslerin içeriği ve niteliği artırılmalıdır

KAYNAKLAR

1. Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

3. Cömert, S. (2002). *2002 Yılı okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
4. Çelik, N. & Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve öğretmen kılavuzu* . Ankara: Anı (2.Baskı)
5. Elibol, F. (2015). *Okul öncesi dönemde alternatif değerlendirme*. Bayhan, P. (Ed.). *Alternatif değerlendirme ve çeşitleri* (s.24-31). Ankara: Hedef C.S
6. Göle, O. M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),663-684.
7. Güven, G. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Uyanık Balat (Ed). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (s104-128). Ankara: Pegem Akademi (4. Baskı)
8. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. www.meb.gov.tr.
9. Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
10. Ünver, N. (2016). *Okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan, *Okul öncesi eğitimde güncel konular*, s. 25-44. İstanbul: Morpa Kültür.

24 Ekim 2018

Oturum XXIX

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aygen Çakmak

Saat

13:30-14:45

Yer

506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

DEHB' DE AİLESEL İŞLEVSELLİK İLE SEMPTOM İLİŞKİSİ

Dilek ÜNAL

Hacettepe Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, ANKARA

ÖZET

Amaç: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu(DEHB), oldukça sık görülen, kalıtsal zeminde çevre etkileşimi sonucu oluşan bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu hastaların en çok etkilendikleri faktörlerden biri aile ilişkileridir. DEHB, aile içinde yüksek strese neden olan bir bozukluktur. Stresin psikiyatrik belirtilerinin ortaya çıkmasında kritik bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada ailesel işlevsellik ile DEHB semptomlarının ilişkisi araştırılmıştır.

Yöntem: Hacettepe Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'nda değerlendirilip, DEHB tanısı konmuş olan ve ilaç kullanmayan 140 çocuk ve ergen bu çalışmaya dahil edilmiştir. Conners Aile Derecelendirme Ölçeği(CADÖ) ve Aile Değerlendirme Ölçeği(ADÖ) aileleri tarafından doldurulmuş olan olgular örnekleme alınmıştır. Duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, mental retardasyon, madde kullanım bozukluğu, psikotik bozukluk tanısı almış olan olgular dışlanmıştır. Hastaların sosyoekonomik düzeyleri Hollingshead Redich ölçeği ile belirlenmiştir.

Bulgular: CADÖ kaygı alt ölçeği ile ADÖ genel fonksiyon alt ölçeği birbiri ile ilişkili bulunmuştur. DEHB'li çocuk ve ergenlerin genel aile işlevselliğindeki bozukluk arttıkça, kaygı belirtilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Sonuç: Bu çalışmada, DEHB'li çocuk ve ergenlerdeki kaygı belirtileri ile genel aile işlevselliğindeki bozukluk ilişkili bulunmuştur. DEHB'de ailesel işlevselliğin, komorbid psikiyatrik belirtilerin değerlendirilmesi ve ilaç tedavisi yanında bunlara yönelik psikososyal müdahalelerin eklenmesi tedavi etkinliğini arttıracaktır.

THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY FUNCTIONALITY AND ADHD SYMPTOMATOLOGY

Dilek ÜNAL

Hacettepe University, Department of Child and Adolescent Psychiatry, ANKARA

Aim: Attention Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD) is a common neurodevelopmental disorder, which is the result of interaction between genetic and environmental factors. One of the most important factors that effects patients is family relationships. ADHD causes high levels of stress in the family. Stress is

known to have a critical role in the emerging period of psychiatric symptoms. In this study, the relationship between the family functionality and ADHD symptoms was investigated.

Methods: 140 drug naive child and adolescents who were diagnosed as ADHD in Hacettepe Child and Adolescent Psychiatry Department were recruited for the study. The patients whose parents had completed Mc Master Family Assessment Device (FAD) and Conners Parent Rating Scales (CPRS) were included. The cases who had any comorbid mood disorder, anxiety disorder, substance use disorder, mental retardation, psychotic disorder were excluded. The socioeconomic status of the patients were determined by using Hollingshead Redlich Scale.

Results: CPRS anxiety subscale and FAD general functionality subscale were found related. The anxiety symptoms of ADHD patients were found to be increased as the general family functionality worsened.

Conclusion: In this study, anxiety symptoms of ADHD children was found to be in a relationship with general family functionality impairment. Evaluating family functionality, comorbid psychiatric symptoms and adding psychosocial interventions besides medication would increase the effectivity of ADHD treatment.

GİRİŞ:

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), oldukça sık görülen, kalıtsal zeminde çevre etkileşimi sonucu oluşan bir nörogelişimsel bozukluktur (Sonuga-Barke ve ark. 2010). DEHB' ye uzun süreli psikososyal güçlükler ve komorbid psikiyatrik hastalıklar sıklıkla eşlik etmektedir (APA, 2013). Yapılan pek çok araştırmaya rağmen, DEHB' nin etyolojisine ilişkin bilinenler oldukça sınırlıdır (Polanczyk ve ark. 2007). Psikiyatrik belirtilerin ortaya çıkışındaki indükleyici etkisi ve beyin gelişimine toksik etkisi göz önüne alındığında, stres etyoloji içinde daha çok üzerinde durulması gereken bir faktör olarak gözükmektedir.

DEHB doğası gereği aile içinde yüksek strese neden olmakta ve stres de DEHB belirtileri üzerinde olumsuz etkilerini göstermektedir. Araştırmalar, buna bağlı olarak DEHB' li çocukların ebeveyn-çocuk etkileşiminde, tipik gelişen çocuklara göre belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir (Bell ve Harper, 1977). Ayrıca DEHB' li çocukların ailelerinde aile ilişkileri ve evlilik ilişkilerinde bozulma, ebeveynlik yeterliliğinde azalma ve artmış ebeveyn stresi saptanmaktadır (Johnston ve Mash, 2001). Bu çocukların ailelerinde ailesel işlevselliğin parçası olan problem çözme ve rollerin dağılımıyla ilgili sorunlar gözlenmiştir (İmren ve ark. 2013). DEHB tablosunun, olumsuz aile ortamının ve ebeveyn tutumlarının sonucu mu nedeni mi olduğu halen tartışılmaktadır (Johnston ve Mash, 2001; Hinshaw, 2002; Seipp ve Johnston, 2005). Bu durumun karşılıklı bir etkileşim yarattığını savunan görüşler de mevcuttur. (Lifford ve ark. 2008; Keown, 2012). Bu çalışmada, görece geniş bir DEHB grubunda ailesel işlevsellik ile DEHB semptomlarının ilişkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM:

Hacettepe Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'nda değerlendirilip, DEHB tanısı konmuş olan ve ilaç kullanmayan 140 çocuk ve ergen bu çalışmaya dahil edilmiştir. Conners Aile Derecelendirme Ölçeği(CADÖ) ve Aile Değerlendirme Ölçeği(ADÖ) aileleri tarafından doldurulmuş olan olgular örnekleme alınmıştır. Psikososyal zorlukların tetikleyici olabileceği, kronisite ve prognozu nedeniyle analizlerde karışıklık yaratabileceği düşünülen duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, mental retardasyon, madde kullanım bozukluğu, psikotik bozukluk tanısı almış olan olgular dışlanmıştır. Hastaların sosyoekonomik düzeyleri Hollingshead Redich ölçeği ile belirlenmiştir. İstatistiksel analizler SPSS 21.0 ile yapılmıştır. $P < 0.05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Conners Anne/Baba Derecelendirme Ölçeği: Toplam 48 maddeden oluşan bir araçtır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Dereboy ve arkadaşları(1998) tarafından yapılmıştır. Öğrenme sorunu, hiperaktivite-ataklık, davranış sorunları, karşı gelme, kaygı ve psikosomatik belirtiler alt ölçekleri mevcuttur.

Aile Değerlendirme Ölçeği: Epstein, Bolwin ve Bishop tarafından geliştirilen ölçek, Bulut (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler şeklinde 7 alt ölçeği bulunan 60 maddelik bir araçtır. 2.00'nin üzerindeki puan ortalamaları aile işlevlerinde bozukluğun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Hollingshead-Redich Ölçeği: Ailenin sosyoekonomik-sosyokültürel düzeyini (SED) belirlemek amacıyla kullanılmıştır(Hollingshead ve Redlich, 1958). Ölçek anne ve babanın meslek ve eğitim durumlarını esas alarak belirleme yapmaktadır. Bu belirlemede anne ya da babadan en yüksek düzeyde olanın durumu esas alınmaktadır. Ölçekte beş ayrı sosyoekonomik-sosyokültürel düzey tanımlanmıştır. Çalışmada 1-2 yüksek, 3 orta, 4-5 düşük sosyoekonomik düzey olarak belirlenmiştir.

BULGULAR:

Hasta grubumuzda yaş ortalaması 120.3 ± 30 ay olarak bulunmuştur. Hastaların büyük çoğunluğu(%48.6) orta sosyoekonomik düzeye ve (%87.9) çekirdek aile düzenine sahiptir. Hastaların 72'sinde(%51.4) ek en az bir psikiyatrik hastalık mevcuttur. Karşı olma Karşı Gelme Bozukluğu 51 (%36.4), Davranım Bozukluğu 4 (%2.8), Enürezis 15 (%10.7), Enkoprezis 9(%6.4), Özgül Öğrenme Güçlüğü 18(%12.8) hastada saptanmıştır. 77 (%55) hastanın aile öyküsünde 1. veya 2. derece akrabalarında psikiyatrik hastalık öyküsü mevcuttur. 113 hasta(%80.7) bileşik alt tipte iken, 27 hasta(%19.3) dikkat eksikliği baskın alt tipte dağılım göstermiştir.

Hastaların sadece 18 inde(%12.8) genel işlev alt ölçeğine göre ailesel işlevsellikte bozulma gözükmezken, 122(%87.2)sinde ailesel işlevsellikte bozulma gözlenmektedir.

Conners Anne Baba Derecelendirme Ölçeği alt ölçek skorları ile Aile Derecelendirme Ölçeği Alt Ölçekleri arasındaki ilişki çoklu lojistik regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. CADÖ kaygı alt ölçeği ile ADÖ genel fonksiyon alt ölçeği birbiri ile ilişkili bulunmuştur. DEHB'li çocuk ve ergenlerin genel aile işlevselliğindeki bozukluk arttıkça, kaygı belirtilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

TARTIŞMA:

DEHB tanısı almış çocukların ailelerinde işlev bozukluğu görüldüğüne dair bulgumuz, pek çok araştırmada saptanmıştır (Özyurt ve ark. 2015, Gökçen ve ark. 2011, İmren ve ark. 2013). Aile işlevselliğindeki bozukluğun yarattığı stresin beyin gelişimini olumsuz etkileyeceği, zaten gelişimsel aksamaları olan DEHB'li bir çocuğun beyinde olumsuz etkileri sürdüreceği ve ek belirtiler olarak kendini göstereceği öngörülebilir.

Çalışmamızda CADÖ altölçeklerinden kaygı hariç diğer alt ölçeklerin ailesel işlevsellikle ilişkili bulunmaması, bozukluğun nörobiyolojik kökeni konusundaki görüşleri desteklemektedir (Sonuga-Barke ve Halperin, 2010). DEHB belirtileri ailesel işlevsellik zayıf olmasa da biyolojik zemini olan bireyde görülebilmektedir (Pekcanlar ve ark. 1999). Ancak; kaygı, depresyon yönündeki belirtilerin çevresel stresörlere bağlı daha sık ortaya çıktığı ve çocuğun da en çok etkilendiği ortamın ailesi olduğu bilinmektedir. Buna ek olarak, ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda DEHB' den ziyade DEHB' ye eşlik eden yıkıcı davranış bozukluklarının ailesel işlevselliği bozduğu gösterilmiştir (Gökçen et al. 2011, Çakaloz ve ark. 2006, Türkbay ve ark. 2002). Örneklemimizde yazınla uyumlu oranda görülen yıkıcı davranış bozukluğu sıklığı da aile işlevleri bozukluğunun sık görülmesinde etkili olmuş olabilir.

Genel olarak işlevselliği bozuk bir ailede, psikiyatrik bir bozuklukları olmasa bile çocukların daha kaygılı, şüpheli oldukları bilinmektedir (Miller ve ark. 1986). Ailede ilişkilerdeki çatışmalar, rollerdeki karışıklıklar, ailenin koruma destekleme yatıştırma yönünde çocuk için bir faydası olmaması, kaygıyı beraberinde getirmektedir. DEHB' ye kaygı bozuklukları (%25-50) çok sık eşlik etmektedir (Pliszka SR, 2015). Bu nedenle bu semptomların iyi taranması, kaygı semptomları bulunan hastaların psikososyal güçlüklerinin iyi değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Hastaların psikososyal zorlukları (özellikle aile ortamı ile ilgili olanlar) uygun tedavi müdahalesiyle ele alınmazsa, hastaların aldıkları tedaviden fayda görmeleri azalmakta ve tedaviye devam oranları düşmektedir. Ailesel işlevsellikteki bozukluk tedaviden faydalanmayı olumsuz etkilediği gibi, tedavi alınmayan süre de ailesel işlevselliği azaltmaya devam etmektedir (Johnston C ve Chronis-Tuscano A, 2015).

Bu çalışmanın güçlü yanları geniş bir DEHB hasta grubunun, sonuçlarda karışıklık yaratabilecek özellikle duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu ve kronik ailesel işlevsellikte bozukluk yaratacak ek tıbbi ve psikiyatrik hastalıkların dışlanarak oluşturulması ve klinisyenlerce yapılan detaylı psikiyatrik değerlendirme sonucunda tanılamaya yapılmasıdır. Çalışmamızın zayıf yanı ise retrospektif olarak hasta kayıtlarından veri toplanmasıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

Bu çalışmada, DEHB'li çocuk ve ergenlerdeki kaygı belirtileri ile genel aile işlevselliğindeki bozukluk ilişkili bulunmuştur. Klinisyenlerin DEHB'de ailesel işlevselliğin değerlendirilmesine önem vermesi, hem komorbid psikiyatrik belirtilerin değerlendirilmesi ve hem de ilaç tedavisi yanında bunlara yönelik psikososyal müdahalelerin eklenmesini sağlayarak tedavi etkinliğini artırabilir.

KAYNAKLAR:

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC:Author.
2. Bell, R. Q., & Harper, L. (1977). Child effects on adults. New York: John Wiley & Sons.
3. Bulut, I. (1990). I. Aile değerlendirme ölçeği (ADÖ) elkitabı. Özgüneli Matbaası. Ankara.
4. Çakaloz, B., Akay, A.P., Böber, E., ve ark. (2006). Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu Eşlik Eden Veya Etmeyen Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Puberte Öncesi Erkek Olgularda Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi. DEÜ TIP FAKÜLTESİ DERGİSİ CİLT 20, SAYI 3, S: 149 – 155.
5. Dereboy, Ç., Şenol, Ş., Şener, Ş., Dereboy, İ.F. (1998). Connors ana baba derecelendirme ölçeği uyarlama çalışması.10.Ulusal Psikoloji Kongre Özet Kitabı.
6. Gökçen, C., Özatalay, E., Fethahoğlu, E.Ç. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne babalarında psikolojik belirtiler ve aile işlevselliği . Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi : 18 (2).
7. Gümüş, Y., Memik, N.Ç. , Ağaoğlu, B. (2015). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Anksiyete Bozukluğu Eşhastalanımı . Arch Neuropsychiatr; 52: 185-93.
8. Hinshaw, S.P. (2002) Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: I. background characteristics, comorbidity,cognitive and social functioning, and parenting practices. J Consult Clin Psychol, 70:1086.
9. Hollingshead, A.B., Redlich, F.C. (1958). Social class and mental illness: a community study. New York: John Wiley.
10. İmren, S.G., Arman, A.R., Gümüştas, F. ve ark. (2013). Karşıt olma karşıt gelme bozukluğu ve/veya davranım bozukluğu eşhastalanımı olan ve olmayan DEHB tanılı çocuk ve ergenlerde aile işlevselliğinin değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 38:22-30.
11. Johnston, C., Mash, E.J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. Clin Child Fam Psychol Rev;4:183-207
12. Johnston, C. ve Chronis-Tuscano, A. Families and ADHD. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder 4th edition içinde. Ed: Barkley RA. New York; GuilfordPress; syf: 191-210.
13. Keown, L.J. (2012). Predictors of boys' ADHD symptoms from early to middle childhood: the role of father-child and mother-child interactions. J Abnorm Child Psychol, 40:569-581.
14. Lifford, K.J., Harold, G.T., Thapar, A. (2008). Parent-child relationships and ADHD symptoms: a longitudinal analysis. J Abnorm Child Psychol, 36:285-296.
15. Miller, I.M., Kabacof, R.I., Keitner, G.I., Epstein, N.B., Bishop, D.S. (1986). Family Functioning in the families of Psychiatric Patients Compr. Psychiatry; 27:302-312.

16. Özyurt, G., Akay, A.P., Öztürk, Y. (2015). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı olan olgularda aile işlevselliği ve anne anksiyetesinin kontrol grubu ile karşılaştırılması. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*; 3: 162-172.
17. Pekcanlar, A., Turgay, A., Miral, S. ve ark. (1999). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda aile işlevleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*; 6: 99-107.
18. Pliszka, S.R. *Comorbid Psychiatric Disorders* . (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder 4th edition içinde*. Ed: Barkley RA. New York; GuilfordPress;. Syf: 140-169.
19. Seipp, C.M., Johnston, C. (2005). Mother–son interactions in families of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without oppositional behavior. *J Abnorm Child Psychol*, 33:87-98.
20. Sonuga-Barke, E.J., Halperin, J.M. (2010). Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/hyperactivity disorder: potential targets for early intervention? *J Child Psychol Psychiatry*;51:368-389.
21. Türkbay, T., Cögöloğlu, A., Cesur, G., et al. (2002). Evaluation of family functions of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder with and without oppositional defiant disorder. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry*; 3: 53-58.

24 Ekim 2018

Oturum XXX

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz Saçan

Saat	Yer
15:15-16:45	506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÇOCUKLARIN GÜNLÜK RUTİNLER İLE NASIL DESTEKLENDİĞİNE İLİŞKİN ANNE GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ¹, Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI²

¹Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale Türkiye

²Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Türkiye

ÖZET

Bu araştırmada 15-42 ay aralığında olan çocukların annelerinin günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 15-42 ay aralığında çocukları olan 20 anne katılmıştır. Çalışma nitel bir çalışma modelinde bir çalışmadır. Çalışmada annelerin çocukları günlük rutinler ile nasıl desteklediğine ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen görüşme formuna uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Araştırma verileri açıklayıcı temalar haline getirilerek analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; her bir günlük rutinde, gelişimin tüm alanlarını tek tek ele alarak, günlük rutinler içerisinde bu gelişim alanının en doğal ortam olan ev ortamında nasıl desteklendiğine ve anne-çocuk etkileşimine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Anne, Günlük Rutinler, Ev Ortamı

OPINIONS REGARDING HOW SUPPORTED WITH DAILY ROUTINES MOTHERS VIEWS

Arş. Gör. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ¹

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI²

¹Kırıkkale University Faculty of Health Sciences Department of Child Development, Kırıkkale Türkiye

²Ankara University Faculty of Health Sciences Department of Child Development, Ankara Türkiye

ABSTRACT

Goal of this research is to determine opinions about their daily routines of mothers who have between 15-47 months children. The study group is consisting of mothers who have between 15-47 months children. This research is a study in a qualitative study model. In this research Semi Structured Interview Form developed by the researcher was used, to determine opinions about how their Daily routines of mothers. In the researc form developed as a data collection toll has been finalized according to expert opinions. Research data was analyzed by making explanatory themes. According to the results

obtained from the study; every day routine, addressing all areas of development one by one, in daily routines it is emphasized how this development area is supported in the home environment, which is the most natural environment, and mother-child interaction.

Keywords: Children, Mother, Daily Routines, Home Environment

GİRİŞ

Bebeklik ve okul öncesi döneminde bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarında hızlı bir gelişim görülür. Bilindiği gibi çocuğun gelişiminde kalıtımın etkisiyle birlikte içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların da duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde çok önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Oktay, 2004). Gelişimin hızlı olduğu bebeklik ve okul öncesi dönemlerde, çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenerek, çevresel uyarıcı olan aile ve ev ortamının şekillenmesi oldukça önemlidir. Özellikle de bebeklik döneminin olumlu ve olumsuz çevresel koşullara veya yaşantılara daha duyarlı olması nedeniyle çevresel uyarıların, bakım veren kişilerin etkisinin bu dönemde oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir (Berk, 2013; Aksoy ve Koran, 2016; Yıldız Bıçakçı, 2017; Yıldız Bıçakçı, 2018).

Bebeklik ve okul öncesi dönemlerde önemli öğrenme araçları, araştırma, keşfetme, deneme, soru sorma ve taklit becerileri olarak gösterilmektedir. Çocuklar öğrenmeyi duyularını kullanarak gerçekleştirmektedirler. Kısaca çocuklar etraflarındaki her şeyi tatmak, görmek, dokunmak, koklamak ve hissetmek istemekte, dolayısıyla bu istekleri karşılanırsa öğrenmiş olmaktadır. Bu düşünce ile bebeklik ve okul öncesi dönemde çocukların duygusal gelişimlerini yaşına, gelişim düzeyine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olan duygusal materyaller veya duygusal etkinlikler yoluyla öğrenmesi ve gelişimleri aile tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu dönemlerde çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için aile tarafından sunulan zengin duygusal temelli çevresel uyarılar çocukların beyin gelişimi de desteklemektedir (Aral ve Baran, 2011; Bee ve Boyd, 2009; Özata, 2015). Başka bir ifadeyle öğrenme ortamının beynin en iyi öğrenebileceği şekilde düzenlendiği takdirde, öğrenmenin kendiliğinden meydana geleceği ve çocuğun gelişiminde de daha olumlu sonuçlar görüleceği bilinmektedir (Keleş ve Çepni, 2006).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşıldığı gibi bebeklik ve okul öncesi dönemde bebek/çocuğun yaşadığı ortamın zenginleştirilmesinden ve sunulmasından birincil sorumlu kişiler anne/babalar (Kochanska, Forman ve Coy, 1999; Shonkoff ve Meisels, 2000). Anne/babalar genellikle ev ortamlarını düzenlerken ve zengin uyarıcılar sunmaya çalışırken etkinliklerden yararlanmaktadır. Ancak bebek ve çocuklara yapılandırılmış etkinlikler dışında günlük rutinler içerisine yedirilmiş uyarıcılar da bir o kadar da önemli yer tutmaktadır. Günlük rutinler denince akla sabah uyanıp yüz yıkamak, diş fırçalamak, kitap okumak, oyun oynamak, yemek yemek, banyo yapmak, uyumak gelmektedir. Anne/babalar bebeklikten itibaren bu rutinleri düzenlemeye çalışmakta örneğin; çocuklarına düzenli uyku ve yemek alışkanlıkları kazandırma, tuvalet eğitimi verme yollarını aramaktadır. Bu nedenle bu günlük rutinler ve bu rutinlerin nasıl geçirildiği önemlidir (Crawford, & Weber, 2014).

Bebek/çocuklar, günlük rutinlerini ev ortamında anne babalarıyla geçirmekle birlikte özellikle de anneleriyle gerçekleştirmektedirler. Zamanlarının büyük çoğunluğunu birincil bakıcılarıyla yani genellikle anneleriyle geçiren bebek/çocuklar en çok bebeklik ve okul öncesi döneminde öğrendiklerini günlük yaşam ile bütünleştirerek gelişimlerine olumlu yönde destek sağlamaktadırlar (Kochanska, Forman ve Coy, 1999; Shonkoff ve Meisels, 2000). Bebek/çocuğun dünyayla ilişkisinin temellerinin evde kurulduğu göz önüne alındığında, ev ortamı daha önemli hale gelmektedir. Evini merkez alarak, günlük rutinler ile çevresini tanıyan çocuğun çevreye uyumu daha fazla kolaylaşabilmektedir (Göka,1997; Göka,2001).

Günlük rutinlerinde bebek/çocuklarıyla birlikte eğlenceli vakit geçiren yani şarkı söyleyen, kitap okuyan vb. etkinlikleri yapan anneler ile çocukları arasındaki ilişki de güçlendirecektir (Jellinek, Patel ve Froehle, 2002). Bebeğin kendi düzenini oluşturmasında ilk yıl önemli bir gelişim basamağı olup, ilk yılda beslenme, uyku ve duyguların düzenlenmesi açısından anne ile ilişkinin önemli yer tutmaktadır (Güven, 2000). Günlük rutinler birincil bakım veren kişi olarak anne ile çocuk arasındaki ilişkiyi olumlu etkileyebileceği gibi, çocuğun gelişiminin desteklenmesi içinde büyük bir fırsat olarak görülmektedir. Günlük rutinler etkili ve nitelikli geçirildiğinde sonuçları olumlu görülebilir. Örneğin; okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin, annelerin çalışma durumuna göre değişip değişmediğini inceleyen bir çalışmada, çalışan annelerin çocuklarının öz bakım becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna varılmıştır (Demiriz ve Dinçer, 2000). Bu durum çalışan annelerin öz bakım becerilerinin önce ve anne ile erken dönemde kazanmış olmasıyla açıklanabilir. Türkiye’de bebek ve çocuklara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde belirtilen bu çalışma gibi bebek/çocukların öz bakım becerilerinin kazanımına yönelik çalışmaların bulunduğu görülmekte olup, günlük rutinlerin nasıl geçirildiğine ilişkin çalışmaların dikkati çekmektedir. Bu düşünce ile bu çalışmada, 15-47 ay aralığında olan çocukların günlük rutinlerinin nasıl geçirildiğine ilişkin annelerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde amaç; bireylerin veya toplumun bir konuya ilişkin tecrübelerini ve yönelimlerini anlamaya çalışmaktır (McKusker ve Günaydın, 2015). Bu çalışmada 15-42 ay aralığında olan çocukların annelerinin günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme türlerinden de katılımcılardan daha derinlemesine ve zengin bilgiler elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcılara hem önceden hazırlanmış olduğu soruları sorar hem de katılımcılar ile yapılan görüşmenin gidişatına göre farklı sorular sorarak daha derinlemesine veri toplamaya çalışmaktadır (Sankar ve Jones, 2008).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda çalışmanın yapılma amacı göz önünde bulundurulduğunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemleri katılımcıların deneyimlerini ve yönelimlerini anlamada kullanılmaktadır. Burada amaç daha kapsamlı ve zengin bilgilerin elde edilebileceği, böylece ilgili konunun daha derinlemesine değerlendirilmesine imkân tanıyan bireylere veya vakalara erişmektir (Devers ve Frankel, 2000). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Homojen örnekleme yöntemi; birbirine benzer olan vakaların incelenerek belirli bir grubun derinlemesine değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Patton, 1990).

Çalışma grubunun belirlenmesinde; annenin çalışmaya gönüllü olarak katılması, çocuğunun 15-42 ay arasında olması gibi sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada yeni vakaların görüşülen vakalardan edinilen bilgilere bir yenisini katmaması ve araştırmacının amacının annelerin çocuklarının günlük rutinlerine olan desteklerini derinlemesine incelemek olmasından dolayı daha az sayıda vaka ile görüşerek daha zengin bilgiler elde edilmesi hedeflendiğinden dolayı çalışma grubunda 20 anne yer almıştır (Cropley, 2002). Çalışma grubunu oluşturan annelerin çocuklarının yaşları en fazla 42 ay, en az 15 aylık olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan yirmi gönüllü annenin eğitim durumları incelendiğinde ise, iki annenin lise, on iki annenin lisans, altı annenin ise lisansüstü mezunu oldukları görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan annelerin meslekleri incelendiğinde; beş annenin ev hanımı, yedi annenin memur, dört annenin öğretmen ve dört annenin akademisyen oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, çocuk ve ebeveyn hakkında demografik bilgileri toplamak için oluşturulan *Genel Bilgi Formu* ve Annelerin çocuklarının günlük rutinleri ile becerilerini geliştirip, desteklemeye, genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* aracılığı ile elde edilmiştir.

Genel Bilgi Formu: Bu form, çocuğun yaşı, anne öğrenimine ve mesleğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Görüşme Formu: Bu formunun hazırlanmasında öncelikle araştırmacının amacı göz önünde bulundurulmuş ve konu hakkında alan yazın taraması yapılmıştır. İlgili literatür araştırması sonucunda bu çalışma kapsamında yer alabilecek soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan bu soru havuzundan, nitel çalışmada yer alabilecek soru sayısı göz önünde bulundurularak *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun* soruları hazırlanmıştır. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda* yer alacak sorularla alakalı alandaki üç uzmandan görüş alınmıştır.

Uzmanların tamamını erken müdahale ile çalışan çocuk gelişimciler oluşturmaktadır. Uzmanlardan, hazırlanan formların kapsam geçerliğine ilişkin; sorular hakkında araştırmacının amacına uygunluğu, dilin açık ve doğru bir şekilde kullanılması, soruların anlaşılabilirliği ile ilgili düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda sunulan görüşler dikkate alınarak '*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna* son şekli verilmiş olup, düzenleme aşamasında annelerin günlük rutinleri çocuklarına nasıl uyguladıklarına yönelik basamaklandırılmış sorular kullanılarak uzman değerlendirmeleri yapılmıştır. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'*nda annelere; bebeklikten bu yana

çocuklarının genel gelişim özelliklerine dikkate alarak, günlük rutinlerini nasıl ve ne şekilde gerçekleştirdikleri hakkında görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorular sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Katılımcılar ile görüşme öncesinde çalışmanın amacı, yöntemi, görüşmenin süresi, ses kayıt cihazı ile kayıt alınacağı hususunda bilgilendirme yapılmış olup, gönüllü olan katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu her bir katılımcı ile birebir olmak üzere yüz yüze uygulanmış olup, uygulama süreci yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde veriler sesli kayıt cihazı ile kayda alınmış daha sonra yazıya dökülmüştür. Görüşmelerin hepsi ev ortamında ya da iş ortamında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden hazırlanmış temalara göre düzenlenebileceği gibi, araştırma sırasında ortaya çıkan sorular ya da boyutlar da dikkate alınarak sunulabilmektedir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve temalar ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Temaların ortaya çıkarılmasında nitel analiz yöntemlerinden kategori oluşturma yöntemi kullanılmıştır. Bunun için verileri analiz etmeden önce her bir katılımcıya bir kod numarası verilmiştir. Yapılan bütün görüşmeler bu kod numaraları altında kelime işlemciye aktarılmıştır. Sonra ortak ya da benzer veri birimlerinin kodlanmasıyla kavramsal temaların yaratılması işlemi kapsayan kategori oluşturma yaklaşımı uygulanmıştır (Bogdan ve Biklen, 1992). Katılımcıların kimliğinin gizli tutulması açısından, görüşme esnasında katılımcılar K1 (Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2) olarak kodlanmış, bazı katılımcı görüşleri bulgular ve tartışma bölümünde doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde annelerin günlük rutinleri çocuklara nasıl adapte ettiklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, *günlük rutinler* ile ilgili temalarla ilişkilendirilmiştir.

Annelerin Günlük Rutinlerin Tanımlarına İlişkin Bulgular

Annelerin çocukların günlük rutinlerinin tanımlarına ilişkin görüşler incelendiğinde; beslenme ve uyku (f:2), oyun ve uyku (f:2), uyku, yemek, geçirilen vakit, tuvalet, diş fırçalama, banyo (f:7), aynı zaman diliminde aynı iş, aktivitelerin yapılması (f:4) olarak cevap verildiği görülmektedir.

'İlk olarak içinde beslenme ve uykunun net olduğu, daha sonra çocuğun biyolojik saatine ve ailenin hareketlilik durumuna göre bağlı olarak oluşan günlük sabit ritüellerimiz geliyor.' (K1)

'Aynı yetişkin insanlar içinde geçerli olduğu gibi, bir insanın hayatını sürdürmek üzere zorunlu ve alışagelmış tüm hareket, davranış ve faaliyetlerdir.' (K8)

'Çocuğun ve anne-babanın yaşamını düzene koyan, gün içinde yapılan davranışlar. Kitap okuma, banyo yapmak, el-dış bakımı, dışarıya çıkmak, uyku ve yemek.' (K11)

Çocuklarının Oyun Oynama Sürecine İlişkin Anne Görüşlerine Ait Bulgular

Annelerin çocuklarının oyun oynama sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; eğitim materyalleri kullanarak oynama (f:9), lego ve oyun hamurları oynama (f:8), evcilik (f:6), araba ve legolar (f:7), yapboz ve puzzle (f:5) şeklinde oyunlar oynandığı görülmektedir. Oyun sürecinin şekillenmesine bakıldığında; oyunu çocuğun başlattığı (f:12), oyunu annenin başlattığı (f:6) ve çoğunluğunda (f:15) karşılıklı iletişimin olduğu görülmektedir.

'Oyun hamuru: park yapma, pasta yapma gibi hayalini kurduğu şeyleri benzetmeye çalışma. Kendisi yapar, daha sonra onun hakkında konuşuruz, bende yaptıklarımı koyabilir miyim diye teklif ederim. Boyama defteri ve kitapları, renkli kalemler: özellikle bir şekil çizme değil, karalama bile yeter. Örgü bebekler ile evcilik oynarız, genellikle benimle ya da Babaannesi ile gün içerisinde yaşadıklarını taklit eder. Balıklar ile sohbet eder. Mutfakta yemek yaparken kendisi de mutfak oyuncaklarını getirip kavanozdan pirinç, makarna alıp yemek yapma, kendi başına kurduğu oyunlar, top ile oynanan oyunlar (yuvarlama-basket).' (K5)

'Çevremizdeki her türlü malzeme ile oyun oynarız. Alt değiştirme bezi bizim için uçan bir halıda olabiliyor, üzerimize örttüğümüz battaniye de. Çok farklı oyunlar çıkıyor bu sayede. Tahta blokları üzerine dizip kule yapıyoruz, o tahta bloklar diğer gün balık olabiliyor.'(K14)

'Beraber 2 yaşına kadar benim kurduğum etkinlikleri yaptık. Şu anda o ne isterse onu oynuyoruz (trafik kurma, araba yıkama, lego, kitap okuma, dans etme, köpekçilik, atçılık gibi hayvan olma oyunları vs.) Arabalar, Legolar, oyun hamurları, kalemler gibi çeşitli oyuncaklar ve materyalleri kullanıyoruz. Genellikle kamyonun arkasına malzeme yükleme, kazalı araçların tamiri, lego oynarken yapamadığı yerlerde yardımda bulunma şeklinde oyuna dahil oluyorum. İki çocuk olduğu için ben ikisinin dahil olabileceği dans oyunlarını, kaç kovala, yatakta zıpla gibi ortak oyunları tercih ediyorum.' (K18)

Çocuklarının Kitap Okuma Sürecine İlişkin Anne Görüşlerine Ait Bulgular

Annelerin çocukların kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; kitap okumayı annelerin (f:9) ve babaların (f:4) gerçekleştirdiği, uyku öncesi (f:7), uyku öncesi ve günün farklı zamanlarında (f:11) tercih ettikleri, kitap seçimini (f:8) çocukların yaptığı, gün içinde birden fazla kitap okunduğu (f:9), etkileşimli kitap okuma yapıldığı (f:8) görülmektedir.

'Beraber kitabı seçip önce sayfalara bakarız, sonra ben yüksek ses ve taklitlerle onu okurum ve isterse tekrar ettiririm, öğle uyku öncesi ve gün içinde farklı zamanlarda ben okuyorum. Akşam uyku öncesi baba ile okur.'(K6)

'Kitap okuma zamanımız var. Ama bu zamanı çocuğumun belirleyip bana kitap getirmesini bekliyorum. Kitap okuma zamanı çocuğumun istediği her zaman olabilir, bunun için günlük rutinlerimiz yok. Ayrıca bir kitap okuma köşemiz var. Genellikle ben oraya oturduğum zaman, kitap okuma zamanı diyerek eline istediği bir kitabı alıp yanıma gelir.' (K9)

'Akşamları yatmadan 1 kitap okuyoruz. Oğlum seçtiği kitabı getiriyor ve öncelikle resimleri üzerinde sohbet ediyoruz. Kitabın adını söylüyorum. Eğer oğlum isterse en son hikâyeyi baştan sonra okuyorum ama genelde resimler üzerinden kendi hikâye yaratmayı tercih ediyor.' (K16)

Çocuklarının Yemek Yeme Sürecine İlişkin Anne Görüşlerine Ait Bulgular

Annelerin çocukların yemek yeme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; bütün aile masada toplanıp yemek yendiği (f:8), yemeği çocuğun kendisinin yediği (f:7), çoğunlukla annenin desteği ile tabağını bitirdiği (f:8), çizgi film yada başka şeyler izleyerek bir şeyler yediği (f:6), çocukların yemek seçtiği (f:8) ve yeme problemleri olduğu (f:5) görülmektedir.

'Yemek konusunda seçici değil. Evde ne yemek varsa onu yiyor genelde. Kendine özgü tabak, çatal, kaşık, bıçak, bardak seti var (Farklı renklerde). Seçtiği yemek materyallerine ne yemesi gerekenleri uygun miktarda koyarım ve kendisi yemeğini yer. Şu an için yemek problemi yok.' (K7).

'Yemek yerken destek oluruz. Her yemekte bütün aile bireylerinin masada olmasına özen gösteririz. Yemekte yine sohbet eşliğinde yemek yemesini sağlarız. Yemek seçer. Kendi belirlediği yemekler vardır onları tercih eder. Diğer yemekleri yemek istemezse aramızda 3 kaşık anlaşma yaparız. Anlaşma gereği zoraki 3 kaşık yemeği yer.' (K11)

'Yemek süreci çok sıkıntılı. Kendi yemesi için teşvik ederim ama hiçbir zaman kolay olmaz. O kemdi yerken bende arada ağzına tıklarım. Sevdiği yemek dışında yarış yaparak, hikayeler anlatarak yediririm. Son 1 aydır benim için yıpratıcı bir süreç oldu, artık peşini bırakıp ısrar etmiyorum. Artık pes ettim. Yemek seçimi yok, ne pişerse o var. Bence yemek problemi var.' (K12)

Çocuklarının Uyku Sürecine İlişkin Anne Görüşlerine Ait Bulgular

Annelerin çocukların uyku sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocukların kendi odalarında uyudukları (f:8), karanlık yada loş ışıklı oda tercih ettikleri (f:5), annelerin uyku öncesi çocukların yanlarına yatıp sohbet ettikleri yada kitap okudukları (f:8), ayağında salladığı (f:3) ve çocukların uykusu geldiğinde ifade ettikleri (f:4) görülmektedir.

'Akşam 22:00-23:00 arasında uyuyor. Yanına ben ya da babası yatıyor. Yatarken sütünü içiyor. Emzik ve kuzusunu (uyku arkadaşını) alıp uyuyor. Hasta değilse ya da ev dışı bir yerde değilsek 15 dakika içinde uyur. Öğlen kitap okuyarak uykuya geçer 1,5-2 saat uyur.' (K4)

'Akşam 21:30 gibi yeme işlemlerini tamamlar (meyve-süt). Dişlerini fırçalar ve tuvaletini yapar. Pijamalarını giydiririm ve yatağına yatar. Kitap okuruz, sohbet ederiz ve yaklaşık 22:15 gibi 'hadi bakalım uyku saat, iyi geceler' derim. 22.30 gibi uykuya dalmış olur.' (K8).

'6 aylıktan itibaren odasını ayırıp, yanına yatarak uyku eğitimi verdik. Akşam 21:30'da dişini fırçalayıp kitap okuduktan sonra lambayı kapatırız ve kendi yatağında uyur. Uykuya geçiş olarak 3 aydan beri kullandığı tül bent vardır ve ona sarılarak uyur. Uykuya geçiş süresi 10 dakikadır. Uyku düzeni oldukça iyidir. Hastalık dışında pek kalkmaz. Kalkınca ya su ister ya da tuvaleti gelmiştir.' (K17)

Çocuklarının Tuvalet Sürecine İlişkin Anne Görüşlerine Ait Bulgular

Annelerin çocukların tuvalet sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocuklarının hala bez kullandığı (f:6), çocukların belirli işaretlerin görerek bu sürece başladıkları (f:4), annelerin çocuklarını tuvaletini

yapmaları için gece kaldırdığı (f:3), özellikle kakayı yapmayı öğrenmede zorluk yaşadığı (f:5), tuvalet eğitimi sürecinin çok zor olduğu (f:5) görülmektedir.

'İslanmaktan aşırı rahatsız olur. Çişinin kontrolünü hemen sağladı, fakat kakasında çok büyük sıkıntılar yaşadık. Yapmak istemedi, yaptıysa değiştirmek istemedi. İkimiz içinde yıpratıcı bir süreç oldu. Kendisi bağırsaklarından problem yaşadı. Çiştten sonra yaklaşık 3 ay sonra kakayı hallettik.' (K3)

'Önceleri aldığım klozet şeklindeki tuvalete o istediğinde çiş yapmaya başladık. Ama kakayı hiç yapmadı. 2,5 yaşında büyüdüğünü artık bezi çıkara bileğimizi söyledim, kitaplar aldım, beraber külotlar seçip aldık, çizgi film ve şarkılar izleyip dinledik. İlk gün sıkıntı olmadı. 2. ve 3. gün hem çiş hem de kakada tutma ve yapmama başladı ara verdim. Okulun isteği üzerine 3 ay sonra tekrar başladım. Okul ev şeklinde devam etti. Reddetti oturmak yapmak istemedi. Okuldan bırakmamam gerektiği söylendiği için mecbur devam ettim. 1 ay sonra okul artık beze geçelim dedi. Bu sefer de oğlum kabul etmedi, 'ben bebek değilim' diyerek. Şu anda her şey yolunda gibi. Sadece oyun oynarken arada kaçırma olabiliyor.' (K13)

'28 aylıkken başladık. Kendisi bize işaret veriyordu. Kapının arakasına saklanması, koltuğun arkasına geçmesi, bizi odada istememesi gibi. Evin belli kısımlarına lazımlık koyduk. Banyo kapısı, wc kapısı ve antreye. İlk önce klozeti reddetti, bir müddet lazımlık ile devam ettik sonrasında klozete geçti. Gece çişini tutar, sabah kalkınca yapar.' (K19)

Çocuklarının Banyo Sürecine İlişkin Anne Görüşlerine Ait Bulgular

Annelerin çocukların banyo sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocukların banyo öncesi kıyafetlerini kendileri hazırladı (f:4), suyu çok sevdiği (f:9), oyuncakları ile banyoya girdiği (f:10), banyo sonunda vücudun ve saçların yıkanıp sürecin tamamlandığı (f:5) görülmektedir.

'Yazın her gün, kışın 3 günde 1 banyo yapar. Minimum bir arabası ile gelir banyoya. Oynaması için zaman veririm. Biraz arabalarını yıkar, biraz kendisini yıkar. Gelmemizi ister misin yada yardıma ihtiyacın var mı diye sorduğumuzda sadece başını sabunlayıp yıkmasına yardım ederiz.' (K1)

'Banyo yapmayı çok seviyor. Hadi banyo yapalım dediğimde, evin içinde koşturmaya başlıyor. Banyodan çıkmak istemiyor. Ancak suyun bittiğini gördüğünde çıkıyor. Banyoya girmeden önce odasından kıyafetlerini getirip banyonun kapısına koyar.' (K7)

'Yaz kış her akşam hastalık sebebi ya da başka bir neden yoksa yıkanırız. Çok sever banyo sürecini. Genellikle her akşam 20-20.30 arası 20-30 dakika banyoda kalır. Küveti doldururuz, oyuncaklarını oynatır. Çıkmadan ben saçını ve vücudunu yıkarım.' (K20)

TARTIŞMA

Bu araştırmada, annelerin çocuklarının günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan annelerin günlük rutinler denilince ne düşündüklerine ilişkin görüşlerinde uyku, banyo yapmak, tuvalet, yemek yemek, oyun oynamak, dışarı çıkmak, dış fırçalamak ve kitap okumak olarak belirtmişlerdir. Günlük rutinler; günün aynı saatinde planlanan ve

belirli bir sıra ile yapılan, çocukların biyolojik saatlerine ve ailenin hareketliliğine göre değişen, çocuğun ve anne-babanın yaşamını düzene koyan, bir insanın hayatını sürdürmek üzere zorunlu ve alışagelmış tüm hareket, davranış ve faaliyetler olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinde kitap okuma sürecine vurgu yapmışlardır. Çocukları kitap seçimine çocukları ile birlikte karar verdikleri, kitap seçerken çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik dikkat ettikleri sonucuna varılmıştır. Kitap okurken kapak, başlık ve resimler hakkına konuşulduğu, ses ve mimiklere dikkat edildiği, aynı kitabın birden fazla okunduğu vurgusu yapılmıştır. Alan taraması sonucunda; erken dönemde bebeklerle ve çocuklarla yapılan resimli kartlarla konuşma, resimli kitaplar okuma, okunan kitaplarda jest ve mimikleri kullanma, kitap seçimini çocukla birlikte yapma, kitap okurken soru-cevap tekniğini kullanmak, anne ve bebek arasındaki etkileşimi arttırmakta, sadece dil gelişimini değil aynı zamansa zihinsel gelişimini, problem çözme becerisini, iletişim becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır (Yıldız Bıçakçı 2018; Huebner ve Meltzoff, 2005; Aram ve Shapira, 2012, Murray ve Edan 2014).

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinde oyun oynama sürecine vurgu yapmışlardır. Anneler oyun oynama sürecinde çocukların yönlendirmelerini tercih etmekte, çocukların gelişim özelliklerine göre ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmelere cevap vermektedirler. Anneler çocukların gelişim özelliğine göre bir oyunda çöpçü olurlarken, diğer oyunda balık olabilmektedirler, yakalama ve kovalamacada yer değiştirebilmekte, ayrıca cinsiyete göre rol modelleri üstlenebilmektedirler. Oyuncak seçiminde daha çok tahta bloklar, hamurlar, minyatür mutfak araç-gereçleri, bebekler, arabalar, yap-boz, top tercih edilmektedir. Gelişim dönemine ve cinsiyet faktörüne göre bu oyuncak materyalleri değişmekte ve şekillendiği görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar; annelerin çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine göre oyuncak seçtiği; diğer beceri alanlarını da destekleyici bütüncü oyunlar oynadıkları, çocuğun seçtiği oyun ve oyuncak türlerinde anne ya da baba rolünü üstlendiği, tek başına değil daha çok yanında birisi ile oyun oynamayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır (Onur, Çelen, Artar ve Demir, 1997; Blakemore & Centers, 2005; Başal vd., 2014; Özyürek ve Gürleyik, 2016). Bu süreç sonucunda ortaya çıkan anne çocuk etkileşiminin kalitesinin önemli düzeyde etkilendiği, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklendiği ortaya çıkmaktadır (Driscoll ve Easterbrooks 2007; Marchand, Hock ve Widaman 2002, Schore, 2003).

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinde uyku sürecine vurgu yapmışlardır. Annelerinin çocuklarının uykuya geçmeden önce çocukları ile uyku öncesi ön hazırlık yaptıklarını vurgulamışlardır. Meyve yeme, diş fırçalama, pijama giyme, kitap okuma gibi rutinleri yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların kendi odalarında ve kendi yataklarında yanlarına uzanarak, fazla tensel teması girmeden kısa bir ninni ya da istediği bir kitabı okuyarak uyku sürecini tamamladıkları sonucuna varılmıştır. Alanyazında, erken çocukluk döneminden genç yetişkinlik dönemine kadar bebeklerin ve çocukların gelişiminde etkili olan büyüme hormonunun uykuya daldıktan birkaç saat içinde salgılandığı belirtilmektedir (Van ve Plat 1996). Büyüme hormonu salgılanmadan 2-3 saat önce bebeğin ya da çocuğun uykuya yatırılması, bu sürecin tamamlanması gündüz öğrendiği bilgilerin depolanmasının sağlanması gerekmektedir. Dolayısıyla, çocuğun saat 20:30 da uyumuş olmasının

önemi vurgulanmaktadır (Van ve Plat 1996, Er 2006, Necati ve ark. 2010). Bu çalışmada bebeklerin/çocukların önerilen uyku saatinden daha geç uykuya başladıkları belirlenmiştir. Çocukların yatağa yatma saatlerinin 21.30 gibi olduğu, uykuya geçiş zamanının 22.30 bulunduğu yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinde özellikle yemek yeme ve tuvalet eğitimi sürecinde çocukla karşı karşıya geldiklerine vurgu yapmışlardır. Annelerin çoğunluğu yemek yeme sürecinde çocukları ile bir mücadeleye girdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Anneler çocukların hangi besinler yiyeceklerini, bu besinlerden ne kadar oranda yiyeceklerini kendileri belirlemişlerdir. Bu durumda çocuk ve anne arasında çatışmaya sebep olduğu görülmüştür.

Annelerin çocukların tuvalet eğitimi sürecinde çocuğun işaretlerini dikkate almadıkları ve annenin isteği doğrultusunda bir süreç yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan annelerin hepsi çalışıyor olması bu sürecin böyle yaşanmasına sebep olduğu düşünülebilir. Ailenin günlük rutini, sosyal çevresi, beklentileri ve yaşadığı ev ortamı tuvalet eğitim sürecini etkileyen faktörlerdir. Eğitime ne kadar erken başlanırsa sürecin daha çok uzun olduğu hem anne hem de çocuk için fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir. (Koç vd, 2008; Önen vd, 2012). Erken tuvalet eğitime başlamak kadar geç başlamakta sürecin uzamasına ve olumsuz etkilerine sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların tuvalet eğitimine geç başlanması çocukta fizyolojik ve psikolojik olarak olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Blum, Taubman, ve Nemeth, 2004; Barone, Jasutkar ve Schneider 2009). Tuvalet eğitimi sürecinde annelerinin çoğunluğunun çocuklar için olan portatif lazımlık tercih ettikleri belirlenmiştir. Lazımlıkların taşınabilir ve küçük olması çocuklar için ilgi odağı ve dikkat çekici olmuştur. Yapılan çalışmalarda; çocuğun tuvalet eğitimi sürecinde, bir lazımlığının olmasının ve lazımlığa alışması için zaman tanımanın önemli olduğunu vurgulanmıştır (Özmert, 2006). Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının günlük rutinlerine ilişkin görüşlerinde banyo sürecine vurgu yapmışlardır. Annelerin çoğunluğu çocukların banyoya girme, banyo sürecinde ve banyo çıkışında herhangi bir sorun yaşamadıklarını, çocukların suyla oynamak için banyoya girdiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar için banyo sürecini, sevdiği birkaç oyuncakları ile banyoda su dolu kapta oyun oynamak olarak nitelendirdikleri vurgulanmıştır. Çocuklarına banyo sırasında su ve oyuncakları ile oynamaları için zaman fırsatı verdiklerini ve bu sürece kendilerini de dahil ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada genel olarak; çocukların günlük rutinler ile nasıl desteklendiğine ilişkin anne görüşleri incelendiğinde; gün içerisinde yapılan her bir günlük rutinin çocuğun gelişim alanlarını çok yönlü etkilediği vurgulanmıştır. Örneğin; günlük rutinlerden uyku sürecinde hem uykuya hazırlık yapılarak öz bakım becerilerinin desteklediği hem de uyku öncesi okunan kitapla birlikte çocuğun dil gelişimine ve anne-çocuk etkileşimini desteklediği sonucuna varılmıştır. Yine aynı şekilde günlük rutinlerden oyun oynama sürecinde; anne-çocuk arasında kurulan iletişim, çocuk tarafından başlatılan oyun, oyun sırasında değişen roller sayesinde hem çocuk hem de anne için kaliteli ve nitelikli bir sürecin ve etkileşimin yaşandığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan çıkan sonuçları doğrultusunda; anneler çocuklarının günlük rutinleri yaşamın bir parçası haline getirdiklerini, hayatı nasıl kolaylaştırdıklarını ve tüm gelişim alanlarını nasıl desteklediklerini ortaya koymuşlardır. Çalışmada ayrıca, bu süreçlerin yaşanmasında anne-çocuk etkileşiminin çocuk üzerindeki olumlu etkisi görülmüştür. Bu nedenle, günlük rutinler çocuğun sadece annesi değil, birincil bakım veren kişilerden bakıcısı, babası ve hatta okul öncesi öğretmeni tarafından da desteklenmelidir. Anne duyarlılığının, annelerin günlük rutinler sürecini nasıl geçireceklerine ilişkin, anne ve çocuk arasındaki ilişkinin yeri ve önemi hakkında doğumdan itibaren anneye gerekli bilgilerin sağlık kuruluşlarında çalışan doktor, hemşire, ebe ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından gerekli bilgilerin aktarılması gerekmektedir. Farklı aile yapıları, kişilik özellikler ve sosyo ekonomik düzeydeki aileler belirlenerek gerekli ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli yönlendirmeler ve bilgi aktarımı sağlıklı bir şekilde yapılmalıdır. Anne-bebek etkileşimine yönelik eğitimlerin yaygınlaştırılması için yükseköğretim kurumları, gerekli bakanlıklar (eğitim, sağlık) medya ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği sağlanıp, anne bebek etkileşimi konusunda eğitimciler tarafından danışmalık hizmetleri verilebilir. Çocuğun davranışlarının anne tarafından doğru ve zamanında anlaşılması, yorumlanması, annenin bu davranışlara etkili ve hızlı cevap verebilmesi, çocuğun gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Annelerin çocukların davranışlarını desteklemesi için ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve fark etmesi gerekmektedir. 0-4 yaş arası bebeği ya da çocuğu olan annelerin çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmek için çocuk gelişimi, bakımı, etkili iletişim, anne bebek oyun etkinlikleri ile ilgili eğitim çalışmalarına katılmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Aksoy, A. ve Koran, N. (2016). Türkiye'de Bebeklik Dönemi İle İlgili Yapılan Araştırmaların Analizi (2004-2014), *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 363-376.
2. Aral, N., Baran, G., Gursoy, F., Koksal Akyol, A., Ayhan, A., Bicakci, M., & Erdogan, S. (2011). The Effects Of Parent Education Programs On The Development Of Children Aged Between 60 And 72 Months. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 39, 241-250.
3. Aram, D. & Shapira, R. (2012). Parent-Child Shared Book Reading And Socio-Emotional Development. *Italian Journal of Family Education*, 2, 55-66.
4. Barone J.G., Jasutkar, N., & Schneider, D. (2009). Later Toilet Training Is Associated With Urge Incontinence In Children. *Journal of Pediatr Urology*; 5(6), 458-461.
5. Başal, H. A., et al. (2014). Otoriter ve Demokratik Tutuma Sahip Ebeveynleri Olan 5-6 Yaş Çocuklarının Evcilik Oyunlarında Üstlendikleri Roller, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 384-409.
6. Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi, (Çev: Okhan Gündüz), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
7. Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

8. Blakemore Owen, J. E. & Centers, R.E. (2005). Characteristics Of Boys" And Girls" Toys. 53, 619-632.
9. Blum NJ, Taubman B, & Nemeth N. (2004). During Toilet Training, Constipation Occurs Before Stool Toileting Refusal. *Pediatrics*, 113: e520-522.
10. Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
11. Cropley, A. (2002). Qualitative research methods. An introduction for students of psychology and education. University of Latvia: Zinatne.
12. Crawford, M.J. and Weber, B. (2014). Early Intervention Every Day! embedding activities in daily routines for young children and their families. Columbia: Paulh Brooks Publish. Çev. Ed. Yayla, Ş., Gözün Karaman, Ö. Yıldız Bıçakçı, M.
13. Demiriz, S ve Dinçer, Ç. (2000). Dönem Çocuklarının Özbakım Becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 58-65.
14. Driscoll, Joan Riley&Easterbrooks, M. Ann. (2007). Youngmothers' Play With Their Toddlers: Individual Variability as a Function of Psychosocial Factors. *Infantand Child Development*, 16, 649-670.
15. Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49 (2): 155-168.
16. Frankel, R.M. & Devers, K. (2000). Study Design In Qualitative Research-1: Developing Questions And Assessing Resource Needs. Education For Health: *Change in Learning and Practice*. 13(2), pp. 251-61.
17. Göka, E. (1997). *Çocuk ve Çevre*, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları,
18. Göka, Ş. (2001). *İnsan ve Mekan*, İstanbul: Pınar Yayınları.
19. Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*, İstanbul: Yapa Yayınları
20. Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention To Change Parent-Child Reading Style: A Comparison Of Instructional Methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.
21. Jellinek, M., Patel, B.P., & Froehle, M.C., eds. (2002). *Bright Futures in Practice: Mental Health—Volume II. Tool Kit*. Arlington, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.
22. Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 66-82.
23. Kochanska, G., Forman, D. R., and Coy, K. C. (1999). Implications Of The Mother-Child Relationship In Infancy For Socialization In The Second Year Of Life. *Infant Behavioral Disorders*, 22, 249-265.

24. Koç, İ., Çamurdan, A.D., Beyazova, U., İlhan, M.N., ve Şahin, F. (2008). Toilet Training In Turkey: The Factors That Affect Timing And Duration In Different Sociocultural Groups. *Child Care Health Development*, 34: 475-481.
25. Marchand, J. F., Hock, E.& Widaman, K. (2002). *Parent-Toddler Play Interaction and Its Relation to The Home Environment*, USA: Kansas State University Institutional Review.
26. McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research Using Qualitative, Quantitative Or Mixed Methods And Choice Based On The Research. *Perfusion*, 30(7), 537-542.
27. Murray, A. ve Egan, S. M. (2014). Does Reading To Infants Benefit Their Cognitive Development At 9-Months-Old? An Investigation Using A Large Birth Cohort Survey. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 303-315.
28. Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. 5. Baskı, İstanbul: Epsilon.
29. Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Demir, T. Ş. (1997). Türkiye'de İki Kentte Annelerin Bakış Açısıyla Çocukların Oyuncak Gereksinimleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 45-74.
30. Önen, S., Aksoy, İ., Taşar, A., ve Bilge, Y. (2012). Çocuklarda Tuvalet Eğitimi Etkileyen Faktörler., *Bakırköy Tıp Dergisi*, Cilt 8, Sayı 3, 2012.
31. Özata, S. C. (2015). *Okul Öncesinde Oyun Temelli Duyu Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
32. Özmert, N. E. (2006). Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-III: *Aile, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.
33. Özyürek, A & Gürleyik, S. (2016). Anne Babaların Okul Öncesi Dönem Çocukları İle Etkileşimlerinde Oyunun Yeri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1283-1289.
34. Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
35. Sankar, P. & Jones, N. L. (2008). Semi-Structured Interviews in Bioethics Research. (Ed. Liva Jacoby, Laura A. Siminioff), *Empirical Methods for Bioethics: A Primer*, Elsevier.
36. Schore, A. N. (2003). *Affect Dysregulation And Disorders Of The Self*. New York: Norton.
37. Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
38. Van Cauter, E. and Plat L. (1996). Physiology Of Growth Hormone Secretion During Sleep. *J. Pediatrics*, 128 (5 Pt 2): S32-S37.
39. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
40. Yayla, Ş., Gözün Karaman, Ö., Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Crawford, M.J. and Weber, B., *Early Intervention Every Day! Embedding Activities In Daily Routines For Young Children And Their Families*. Columbia: Paulh Brooks Publish, Ankara: Nobel Yayıncılık.

41. Yıldız Bıçakçı, M. "Gelişimin Değerlendirilmesi", Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, ed. A. Köksal Akyol, 428-448, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017
42. Er, S., M. Yıldız Bıçakçı, N. Aral (2018). "Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi" Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1); 201- 208.

24 Ekim 2018

Oturum XXX

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz Saçan

Saat

15:15-16:45

Yer

506 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

AİLELERİ BOŞANMIŞ VE BOŞANMAMIŞ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL DEĞERLER KAZANIMI VE SOSYO-DUYGUSAL GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif ÖZSARI¹, Abide GÜNGÖR AY TAR²

1 Milli Eğitim Bakanlığı, 2 Gazi Üniversitesi

ÖZET

Ailelerin en temel amacı, aile içerisindeki bireylerin gelişimini olumlu yönlerde desteklemektir. Ancak bazı durumlarda aile içerisindeki gelişim sekteye uğramaktadır. Bu durumlardan birisi boşanmadır. Ailelerin boşanma süreci her yaş döneminde çocukları farklı şekillerde etkilemektedir. Bu süreçte çocuğun verdiği tepkiler çocukların kişisel özelliklerine de bağlı olarak değişmektedir. Bu çalışmada boşanmış ve boşanmamış aileye sahip olan 3-6 yaş grubu çocukların sosyal değerler kazanımı ve sosyo-duygusal gelişim özelliklerinin arasında herhangi bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitimine devam eden 15 boşanmış aileye sahip, 15 boşanmamış aileye sahip toplam 30 çocuk alınmış, verileri toplamak için Atabey(2014) tarafından geliştirilen sosyal değerler kazanım ölçeği ve Polat(2003) tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime hazır oluş ölçeğinin sosyo-duygusal özellikler alt boyutu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Kısmi Korelasyon Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre boşanmış ailelerden gelen çocuklarla sosyo-duygusal gelişimlerinin boşanmamış aileden gelen çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca boşanmış aileden gelen çocuklar ve boşanmamış aileden gelen çocukların sosyal değerler kazanım ölçeğine göre sevgi, sorumluluk ve saygı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal değerler Kazanım ölçeğinin Nezaket ve İşbirliği alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal duygusal gelişimleri ve sosyal değerler kazanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan kısmi korelasyon testi sonuçları incelendiğinde, ailelerin boşanmış olup olmama durumları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, boşanma, sosyo-duygusal özellikler, sosyal değerler

Giriş

Aile, bireylerinin karmaşık etkileşimlerinin oluşturduğu açık bir sistemdir. Her aile üyesi ailenin diğer üyelerine ilişkiler yoluyla bağlıdır(Özgüven, 2001, s.1). Ailenin çocuğa bakıp büyütmesi yanında en az

onun kadar önemli görevi, yeni yetişen gencin topluma uyumunu sağlayacak, toplu halde yaşamasında ona yardımcı olacak olan kural, değer, rol ve bunları kapsayan kültür hakkında bilgi vermektir. Dünyaya gelen her insanın, içinde yaşadığı toplumdaki mevcut bilgiyi öğrenmek, doğuştan gelen bazı dürtülerini kontrol altına alarak sosyal kuralları ve değer yargılarını dikkate alarak davranmak zorunluluğu bulunmaktadır. Bu anlamda genci yetiştirmek ve üyesi olduğu toplumun bir bireyi haline getirmek dünyanın her yerinde ailenin sorumluluğunda gerçekleşmektedir. En sağlam, uyumlu ve dengeli ailelerin bile zaman içinde bu düzeni ortadan kaldıracak beklenmedik ve arzu edilmeyen durumlarla karşılaşma ihtimalleri bulunmaktadır (Şentürk, 2006). Ancak aile içerisindeki huzursuzluklar çocukları derinden yaralayabilmektedir. Günümüzde aile içerisindeki huzursuzluklar git gider artmakta ve bunun sonucunda da boşanma oranları yükselmektedir. Yapılan araştırmalar boşanma sayılarıyla çocuk sayıları arasında da bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Boşanma sayılarının fazlalığına göre; çocuğu olmayan aileler ilk sırada, bir çocuklu aileler ikinci, iki çocuklu aileler üçüncü, üç çocuklu aileler dördüncü sırada (Öz, 2005: 116; (Yörükoğlu, 1997: 103) yer almaktadır. Boşanmaların ertelenmesinin nedenleri incelendiğinde, çocuk faktörü %57,4, aile ve akraba baskısı %38,2 ve eşin baskısı %14,9 olarak bulgulanmıştır (ASAGEM, 2009). Bu verilerden de çocuklar ailenin bir arada olmasında önemli rol oynadığını ve çocuk sayısının fazla oluşunun, aile baskısının boşanmayı erteleyen ya da engelleyen faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Freud ve Ericson'a göre boşanma döneminde çocuğun yaşı; boşanmayı nasıl geçirdiği önemli bir unsurdur. Bu dönemde çocuğun yaşının küçük olması, çocuğun gelişim sürecini derinden etkilemektedir. Çocukların boşanmaya gösterdikleri tepkiler ve boşanmanın etkileri çocuğun yaşına, cinsiyetine, kişilik özelliklerine ve aile yapısına göre değişim göstermektedir (Akt., Aydın, 2010). Mathelin (2009), boşanmalarda çocuğun yaşı ve etkilenmesi konusunda "Her şey ayrılmanın ana baba ve çevre tarafından nasıl yaşandığına bağlı, bir reçete sunmak ya da bir yaş sınırlaması getirmesi olanaksız" sözleriyle boşanma sürecinin iyi bir şekilde yönetilmesinin önemine işaret etmektedir. Yavuzer (2003)'a göre okul yaşına gelmemiş çocuklarla, ergenlik çağındakiler boşanmalardan diğerlerine göre daha çok etkilenmektedirler. Boşanmış aile çocukları yaşamlarının geri kalanında yüksek depresyon, düşük benlik kavramı, düşük sosyal sorumluluk, düşük özsaygı, okulu asma, ergen hamileliği ve sağlık problemleri riskindedirler(Emery 2009).

Boşanma sonrasında çocukların ve gençlerin verdikleri ilk tepkilerin incelendiği bir çalışmaya göre, 12 yaş altı çocuklar ebeveynlerinin boşanmalarını algılamaya, olayı anlamaya çalışırken, kabullenmede güçlük çekerlerken 12 yaş üzeri gençler boşanmadan sonra daha hırçın ve öfkeli davranışlar gösterdikleri bulgulanmıştır. Boşanmadan sonra 15-17 yaş aralığındaki erkek çocukların tepkileri incelendiğinde babalara benzer olarak bu zorlu dönemde kendilerini alkol, sigara kullanmaya başladıkları, kızların daha çok intihar girişiminde buldukları bilinmektedir. 15 yaş altı çocukların ise daha çok içe kapanma, yüksek sesle müzik dinleme, resim yapma gibi tepkiler geliştirdikleri sonucu elde edilmiştir (ASAGEM, 2011). Gençlerin ve büyük çocukların, ev dışı etkinlikleri ve arkadaşlarıyla daha çok beraberlikleri nedeniyle, kendilerini daha iyi savunacakları ve ana baba ayrılığından daha az etkilenecekleri, çeşitli araştırmalarla belirtilmiştir (Ekşi, 2011). Cooney(1986), yaptığı çalışmada;

gençlerin üçte birinde ana baba ayrılığına karşı duyulan huzursuzluk zamanla azalmıştır. Geri kalan 3'te ikisinde ise sosyal duygusal sorunlar kızlarda daha fazla olduğu bulunmuştur. Gençlerin yarısından fazlasının anneleriyle, üçte birinin de babalarıyla ilişkilerinde geçmişe göre bir düzelleme olmuştur. Ancak çocuklar, ergenlere göre bu ayrılık sürecinden daha fazla etkilenmektedirler. Okul öncesi dönemde (0-5 yaş) çocuk için boşanma, sadece bedensel bir ayrılış olup geçicidir. Bu yaştaki bir çocuk, eşlerin birbirlerine karşı olan olumsuz hislerini anlayamaz. Boşanma onda korku ve şaşkınlık yaratır. Ne olup bittiğini anlamakta zorlanır. Özellikle boşanma sonrası çökkünlük belirtileri gösteren annelerin çocuklarında; anneye aşırı bağımlılık, anneden ayrılamama ve kazandığı tuvalet alışkanlığını kaybetme gibi yaşından küçük davranışlar görülebilir (Öztürk, 2006). Boşanma sonrası boşanma olayından etkilenme durumunda çocuğun yaşı etkili olmaktadır. Yaş küçükken daha çok etkilenirken yaş ilerledikçe etki azalmaktadır. Ayrıca çocuk küçükken daha çok anneye ihtiyaç duyarken ve annenin eksikliğini hissederken büyüdükçe babaya ihtiyaç duymakta ve babanın eksikliğini hissetmektedir (Şentürk, 2012: 187).

Cinsiyete göre çocukların boşanma olayından etkilenmeleri de değişiklik gösterir. Kız çocuklarının en çok etkilendiği yaş beş-altı yaş civarı olarak gösterilmektedir. Bu yaş döneminde, kız çocuğunun babaya aşırı düşkünlük göstermesi ve boşanmadan dolayı babanın evden ayrılması çocuğun birçok psikolojik sorun yaşamasına neden olur.(Öz,1997, Sağlam,2011). Aile içi parçalanma sonrası babanın yanında kalan kız çocuklar ya da annenin yanında kalan erkek çocuklar özdeşleşebilecekleri bir model bulamazlar. Bu durum da çocuğun kendi cinsel kimliğine uygun davranışlar geliştirmelerini engeller (Nazlı, 2003). Erkek çocuklar babalarından erkeklerin ilgileri, faaliyetleri ve sosyal davranışlarını öğrenirken, kızlar erkeklerle rahat ve güvenli bir ilişki kurmayı öğrenirler. Babalar erkeklerde başarı, kızlarda kişisel uyum üzerinde olumlu etkiler yapmaktadırlar. Boşanmış ailelerde annenin yanında kalan çocuklarda bu alanlarda problemler görülebilmektedir. Babanın yokluğu hem kız hem de erkek çocukların sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sayar, 2006)

Boşanmanın çocuklar üzerindeki negatif etkilerinin yanı sıra bazı pozitif etkileri de bulunmaktadır. Başarılı bir boşanma sonrası tek ebeveynli veya yeniden oluşturulmuş bir aile hem ebeveynlerin hem de çocukların yaşam kalitesini artırabilir. Çatışma bittiyse çocuğun bir veya iki ebeveyni ile daha iyi ilişkileri başlayabilir veya bazı çocuklar sorunlu ebeveyni ile daha az temas geçebilir. Aile ortamındaki istikrar ve o ortamda çatışan ebeveynlerin olmaması çocuğun uzun vadedeki iyilik halini olumlu yönde etkileyebilir (Aydın,2013). Ailenin parçalanmadığı durumlarda da her an mutsuzluk tablosuna şahit olan çocukların durumu da son derece zordur. Mutsuz bir ortamda yetişen çocuklarda da pek çok duygusal ve ruhsal soruna rastlanmaktadır (Turan vd. 2007).

Erken çocukluk, değerlere ilişkin bilgilerin temelini atıldığı ilk dönemdir. Değerler, farklı kaynaklardan beslenerek gelişmektedir ve özellikle küçük çocuklarda iyi davranışlara ilişkin deneyimlerin oldukça çeşitli olması önemlidir. Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri yaşamları boyunca öğrenmektedirler ancak ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. Bu süreç yaşam boyu devam etmekte fakat temel değerler yaşamın ilk yıllarında oluşmaktadır (Balat & Dağal, 2006). Değer eğitimi, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü

bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır. Aristoteles'in deyişiyile, kişilere "insanın işini" yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmak: insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır; başka bir ifadeyle kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktadır (Kuçuradi, 1995).

Değerleri kazanmada okul öncesi eğitimin önemi çok fazladır. Çocuklarımızın sosyal becerilerini geliştirmek için ev ortamı ve ev ortamı dışında kullanabileceğimiz çeşitli yöntemler ve etkinlikler vardır. Ev içinde değerlerin aile bireyleri tarafından oyunların içinde aktarılması, çocukların değerleri dolaylı yoldan edinmesinde oldukça önemlidir. Yine çocuklarla birlikte tarihî mekânların ve büyük zatların yaşadığı yerlerin ziyareti geleneksel değerlerin çocuğa öğretilebileceği ev ortamı dışında gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir. Küçük yaşta öğrenilen değerlerin alışkanlık hâline gelmesi ve pekişmesi okulda aldığı eğitimle devam etmelidir (Aydın,2010). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal beceriler, psiko-sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerileri paylaşma, saygılı olma, sabırlı olma gibi diğer bireylerle etkileşim kurma ve sürdürmeye yardımcı temel değerlerle verilebilmektedir (Craig, 2009). Gökçek (2007) okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocuklarına uygulanan yedi anahtar değerden oluşan (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) eğitim programı sonucunda programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliğinin olduğunu bulmuştur. Ayrıca, aileler okul öncesi eğitiminin değer kazandırmada yardımcı olduğunu, evde verilen eğitiminin yetersiz olduğunu ve eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, aileleri boşanmış ve boşanmamış okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımı ve sosyo-duygusal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada genel olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış aileye sahip olup olmama durumu onların sosyal duygusal gelişimlerini arasında fark var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış aileye sahip olup olmama durumu onların sosyal değerler kazanımını (nezaket, sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği) arasında fark var mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlere göre sosyal-duygusal gelişimlerinde ailelerin boşanmış olup olmama durumu arasında fark var mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlere göre sosyal değerlerden nezaket alt boyutunda ailelerin boşanmış olup olmama durumu arasında fark var mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlere göre sosyal değerlerden sevgi alt boyutunda ailelerin boşanmış olup olmama durumu arasında fark var mıdır?
6. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre sosyal değerlerden saygı alt boyutunda ailelerin boşanmış olup olmama durumu arasında fark var mıdır?

7. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal değerlerden sorumluluk alt boyutunda ailelerin boşanmış olup olmama durumu arasında fark var mıdır?
8. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre sosyal değerlerden işbirliği alt boyutunda ailelerin boşanmış olup olmama durumu arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama tipi araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının sosyal değerler kazanımı ve sosyo-duygusal özellikleri açısından aralarında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini basit rastgele örnekleme seçim yöntemine göre elde edilmiştir. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Edremit ilçesindeki 36-66 ay grubu okul öncesi eğitimine devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili, Edremit ilçesindeki 15 boşanmış, 15 boşanmamış aileye sahip olan 30 çocuk ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Boşanmış aileye sahip olan çocuklardan 7'si kız, 8'i erkek çocuktur. Boşanmamış aileye sahip olan çocuklardan ise; 7'si kız, 8'i erkek çocuktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplayabilmek amacıyla çocukların sosyal değerler kazanımını ölçmek için Atabey(2014) tarafından geliştirilen Sosyal Değerler Kazanımı ölçeği ve Polat(2003) tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Sosyo-Duygusal Özellikler alt boyut ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal Değerler kazanım ölçeği; Atabey tarafından 2014 yılında doktora tezi kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek; sevgi(4 madde), saygı(4 madde), nezaket(3 madde), sorumluluk(5 madde) ve işbirliği(3 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek; çocuklara birebir uygulanması gereken bir ölçek olup toplamda 19 soruya sahip olan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili çeşitli resimler çocuklara gösterilmekte olup, çocukların doğru olan cevaplarına 1, yanlış olan cevaplarına 0 puan verilerek puanlaması yapılmaktadır.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği; 2003 yılında Polat tarafından Doktora tezi kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin; Gelişim formu öğretmen ve ebeveylelerin çocuk hakkındaki gözlemlerine dayalı olarak her bir gelişim alanı ile ilgili verilerin elde edilmesine yöneliktir. Uygulama formu ise çocukla bire bir çalışılarak temel akademik beceriler açısından veri elde edilmesini sağlamaktadır. Gelişim formu içerisinde; Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Sosyo-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim, Özbakım Becerileri olmak üzere 4 alt boyut bulunmaktadır. Uygulama formunda ise Matematik çalışmaları; Fen Çalışmaları; Ses Çalışmaları; Çizgi çalışmaları; Labirent çalışmaları olmak üzere 5 alt boyut bulunmaktadır. Çalışmamızda ölçeğin Uygulama Formun içerisinde bulunan Sosyo-

Duygusal Özellikler alt boyutu kullanılmıştır. Sosyo-Duygusal Gelişim alt boyutu toplamda 40 soruya sahip olup, sınıf öğretmenlerine dağıtılıp, onlar tarafından çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak doldurulmuştur. Bu ölçek, likert tipi bir ölçek olup, “hiçbir zaman” (0), “bazen, (1), “sık sık”(2), “her zaman” (3) olmak üzere 4 kategoride ölçeklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmacı, Sosyal Değerler Kazanımı ölçeğini uygulayabilmek amacıyla çocukların eğitim gördüğü sınıfa sınıf öğretmeni ile birlikte gelip, araştırmacı tüm çocuklara kendini tanıtmıştır. Araştırmacı çocuklara, onlara etkinlik yaptırmak için geldiğini söylemiş ve istekli olan çocukların onunla birlikte etkinliğe katılabileceğini belirtmiştir. Her sınıfta çocuklar arasında ayırım yapmadan boşanmış aileden gelmeyen ve boşanmış aileden gelen çocuklar etkinliğe alınmıştır. Diğer çocukların merak duygularını gidermek amacıyla çalışmalar bittikten sonra diğer çocuklara da ölçekteki sorular yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan her çocuk özel bir odaya alınarak, ölçek sessiz bir ortamda doldurulmuştur. Ancak etkinliğe katılmak istemeyen çocuklar sürece dahil edilmemiştir. Her uygulama ortalama 15 dakika sürmüştür, toplamda 30 çocuğa uygulama yapılmıştır. Ölçekte bulunan 19 sorunun resimleri çocuklara gösterilmiş olup, çocukların cevapları ayrı bir kodlama kağıdına işaretlenmiştir. 19 soru için hazırlanan kodlama kağıdı araştırmacı tarafından hazırlanmış, çocukların cevaplarından doğru olanlar “1”, yanlış olanlara “0” verilerek kodlanmıştır. Sosyal Değerler Kazanım ölçeğinin uygulaması tamamlandıktan sonra sınıf öğretmenlerine Marmara İlköğretime Hazır oluş Ölçeğinin Sosyo-Duygusal Özellikler alt boyutu verilmiş olup, her çocuk için bire bir doldurmaları istenmiştir. Ölçek, 40 sorudan oluşmuş ve her bir öğretmen ortalama 10 dakikada formu doldurmuştur.

Verilerin çözülmesi için SPSS 21.00 paket programı kullanılmıştır. Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği ve Marmara İlköğretime Hazır oluş Ölçeğinden elde edilen veriler non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu testin kullanılmasının esas sebebi çalışma grubunun az olması ve verilerin normallik dağılımına uymuyor olmasıdır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Boşanmış ve Boşanmamış aileden gelen çocuklar arasında sosyal değerleri kazanımı açısından herhangi bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Birinci probleme yönelik bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Boşanmış ve Boşanmamış Aile Çocuklarının Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği Mann Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Sosyal Değerler Kazanım Ölçeğinin Alt Boyutları	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Nezaket	Evli	15	19.83	297.50	47.500	.002
	Boşanmış	15	11.17	167.50		
	Toplam	30				
Sevgi	Evli	15	16.57	248.50	96.500	.490
	Boşanmış	15	14.43	216.50		
	Toplam	30				
Saygı	Evli	15	17.80	267.00	78.000	.139
	Boşanmış	15	13.20	198.00		
	Toplam	30				
Sorumluluk	Evli	15	16.37	245.50	99.500	.578
	Boşanmış	15	14.63	219.50		
	Toplam	30				
İşbirliği	Evli	15	19.40	291.00	54.000	.010
	Boşanmış	15	11.60	174.00		
	Toplam	30				

$p < .05$

Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip olan çocukların sosyal-değerler kazanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, Sosyal Değerler Kazanım ölçeğinin sevgi($U=96,500$, $p > .05$), sorumluluk($U=99,500$, $p > .05$) ve saygı($U=78.000$, $p > .05$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak Sosyal değerler Kazanım ölçeğinin Nezaket($U=47.500$, $p < .05$) ve İşbirliği($U=54.000$, $p < .05$) alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar, boşanmış ailelerden gelen çocukların nezaket ve işbirliği puanlarının boşanmamış aileden gelen çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu, ancak sevgi, sorumluluk ve işbirliği konularında her iki grup arasında herhangi bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Boşanmış ve Boşanmamış aileden gelen çocuklar arasında sosyo-duygusal özellikler açısından herhangi bir fark var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. İkinci probleme yönelik bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Boşanmış ve Boşanmamış Aile Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği Mann Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyo	Evli		21.67	325.00	20.000	.000
15			9.33	140.00		
Duygusal	Boşanmış	15				
Özellikler	Toplam	30				

$p < .05$

Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip olan çocukların sosyo-duygusal özellikleri ($U=20.000$, $p < .05$) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre boşanmamış çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular, boşanmış aileden gelen çocukların, boşanmamış aileden gelen çocuklara göre sosyo-duygusal özellikler açısından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Boşanmış ve Boşanmamış Aile Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği ve Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği Kısmi Korelasyon Testi Sonuçlarının Dağılımı

Cinsiyet	Sosyo-Duygusal Medeni Hal	N	R	P
		30	.008	.001
Cinsiyet	Nezaket Medeni Hal	30	.008	.001
Cinsiyet	Sevgi Medeni Hal	30	.036	.130
Cinsiyet	Saygı Medeni Hal	30	.027	.053
Cinsiyet	Sorumluluk Medeni Hal	30	.009	.021
Cinsiyet	İşbirliği Medeni Hal	30	.009	.002

$p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan kısmi korelasyon testi sonuçları incelendiğinde, ailelerin boşanmış olup olmama durumları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($r = .008$, $p = .001$). Tablo 3'te görüldüğü

gibi okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal değerleri (nezaket, sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği) arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan kısmi korelasyon testi sonuçları incelendiğinde ailelerin boşanmış olup olmama durumları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (nezaket için; $r = .008$, $p = .001$; sevgi için $r = .036$, $p = .130$; saygı için $r = .027$, $p = .053$; sorumluluk için $r = .009$, $p = .021$; işbirliği için $r = .009$, $p = .002$).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, boşanmış ve boşanmamış aileden gelen çocukların sosyo-duygusal özellikleri ve sosyal değerler kazanımları incelenmiş olup, elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Boşanmış aileden gelen çocukların boşanmamış aile çocuklarına göre sosyo-duygusal özellikler açısından daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Boşanmış aileden gelen çocuklar üzerine yapılan çalışmalarda, çocukların anne- babalarından bu süreçte daha fazla etkilendikleri ve hayatlarının bundan sonraki dönemlerinde de anne – babalarından daha fazla bu sürecin etkilerini yaşadıkları belirtilmektedir. Buna neden olarak boşanmanın, çocuğun gelişmesinde en önemli etken olan tam aileye son veren bir olay olması gösterilmektedir (Özdemir vd. 2006b; Sağlam, 2011). Lengua ve diğerleri (2000) boşanmış ailelerden gelen çocukların, boşanmamış ailelerden gelen çocuklara göre daha fazla sosyal uyum sorunu yaşadığını ve şiddet ve depresyona daha eğilimli olduklarını saptamıştır (Lengua ve diğ., 2000, 234-244). Wallerstein ve Kelly, çalışmaları sonucunda, beş yaşından küçük çocukların boşanmadan hemen sonra gözle görülür şekilde korku, davranışsal gerileme, uyku bozuklukları, saldırganlık ve terk edilme endişesi taşıdıklarını gözlemlemiş, ancak çocukların, üçte birinin beş yıl sonra oldukça başarılı ve mutlu iken üçte birinin başarısız ve mutsuz olduğunu belirtmişlerdir (Moore ve Hotch 1982, Akt. Sağlam, 2011). Gürşimsek, Girgin ve Harmanlı (2001) erken çocukluk döneminde ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile eğitime katılımının çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda ailenin eğitime katılımı ile çocukların psiko-sosyal gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Boşanmış aile çocuklarının okul öncesi eğitim etkinliklerine ebeveynlerinden birinin katılıyor olması çocukların psiko-sosyal gelişimlerini sekteye uğrattığı söylenebilir. Şentürk (2006)'e göre de ailenin parçalanmasıyla ebeveynlerinden uzaklaşan çocuk, kendini yalnız, çaresiz, güçsüz ve korumasız hisseder. Yaşadığı problemlerin yoğunluğuna bağlı olarak çocuk, kendi yaşamının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak psiko-sosyal desteği elde etme olasılığını yitirir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde hem yurt içinde hem de yurt dışında boşanmış ailelerden gelen çocukların sosyo-duygusal özellikler, sosyal uyum, akran içi iletişim bakımından sorunlar yaşadığı saptanmıştır.

Boşanma ile ilgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, çocukların sosyal ve duygusal anlamda boşanmadan etkilendikleri dikkat çekmektedir. Bunun en büyük sebeplerinden birisi, çocuğun ilk sosyal ortamının aile ortamı olması ve ilk sosyal gelişimin ailede başlamasıdır. Gergin bir aile ortamında olan çocuk duygusal anlamda zedelenmeler yaşamakta ve bu yüzden gelişiminde aksaklıklar olabilmektedir. Ayrıca anne-babanın çekişmeli bir şekilde boşanması da çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde

etkilemektedir. Çünkü, çocuk ilk güven duygusunu ailede tatmakta, ancak çekişmeli boşanmalarda çocuk, yanında kaldığı ebeveyn tarafından diğer ebeveyne karşı doldurulabilmektedir. Bu durum 'ebeveyne yabancılaşma' olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 2001). Ebeveyne yabancılaşan çocuk, duygusal anlamda yıpranmakta ve iletişim problemleri yaşayabilmektedir. Yapılan Araştırmalarda göz önüne alındığında, çalışmamızın alandaki diğer yapılan çalışmalarla örtüştüğü belirlenmiştir.

Çocukların sosyal değerler kazanımı karşılaştırıldığında, boşanmış aileden gelen çocukların işbirliği ve nezaket açısından yapılan testlerde daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Ancak Sosyal Değerler Kazanım ölçeğinin sevgi, sorumluluk ve saygı alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal değerleri(nezaket, sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği) arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan sonuçlar incelendiğinde ailelerin boşanmış olup olmama durumları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Lowter'in (2004) araştırmasında, 3-5 yaş çocuklarına uygulanan arkadaşlık, paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk değerlerini içeren eğitim programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Yazar & Erkuş (2013) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerine "çocuklara öncelikle hangi değerlerin verilmesi gerektiği" sorulmuştur. Diyarbakır ilinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin belirttiği kazandırılması gereken değerlerin ilk üçü saygı, sevgi ve hoşgörü olmuştur. Öztürk-Samur (2011), okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelediği çalışmasını 22 deney, 22 kontrol grubu altı yaş çocuklar ile gerçekleştirmiştir.

Sosyal değerler kazanımı ilk olarak ailede başlamaktadır. Çocuk, sevme-sevilme, nezaket, işbirliği, sorumluluk gibi sosyal değerleri ilk olarak ailede öğrenmektedir. Aile hayatı içerisindeki sorunlar çocuklarda değerlerin kazanımını etkilemektedir. Sevgisiz bir aile ortamında büyüyen bir çocuğun bu değeri kazanması beklenememektedir. Ancak son yıllarda değerler eğitimi çalışmaları ülkemizde önemini arttırmıştır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların değerler eğitimi kapsamında çeşitli değerleri oluşturabilmeleri için etkinlikler yapılmakta, çocuklara farklı konularda sorumluluklar verilebilmektedir. Değerler eğitimi programı ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmekte olan bir programdır. Araştırmanın sonucunda değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Bu çalışmalardan da yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine önem verdiği, bu yüzden de değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları günlük planlarında işleyerek sevgi, saygı gibi değerleri çocuklara okul içerisinde kazandırmaya çalıştıkları belirtilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan testin sonuçları incelendiğinde, ailelerin boşanmış olup olmama durumları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Büyükşahin (2009), anne babası boşanmış 11-13 yaş arası çocuklar ile aynı yaştaki anne babası boşanmamış çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin karşılaştırılması ve çocukların sosyal uyum düzeyi ile ilişkisinin araştırılması amacıyla yaptığı çalışmasının sonuçları incelendiğinde;

boşanmış ailelerden gelen erkek çocukların, annelerinden daha fazla davranışı yönlendirme tutumu algıladıklarını, evli ailelerden gelen kız çocukların ise annelerinden daha fazla psikolojik kontrol algıladıklarını, babadan algılanan psikolojik kontrolün hem boşanmış hem de evli ailelerde kız çocuklarda erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Peterson ve arkadaşları babası olmayan 5-6 aylık zenci bebeklerle ve babalı zenci bebekleri karşılaştırmıştır. Babasız erkek bebekler, gelişim testinde daha az puan almış ve daha az sosyal tepkide bulunmuşlardır. Ancak bu çalışmada kız bebeklerin gelişiminde babaların olup olmama durumu herhangi bir fark oluşturmamıştır (Pringle,1978). Cooney(1986), anne babası boşanmış 18 erkek ve 21 kız üniversite öğrencisi ile araştırma yapmıştır. Gençler öncelikle sosyo-ekonomik bilgileri toplayan ve anne babaların ayrılığına karşı olan duyguları ve uyumları soruşturan bir ankete cevap vermişler, sonra araştırmacılar tarafından görüşmeye alınmıştır. Son olarak ta bu gençlere çeşitli testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kızların %62'sinde, erkeklerin %42'sinde duygusal sorunlar ortaya çıkmıştır. Ancak gençlerin yarısından fazlasının annesiyle, üçte birinde babasıyla ilişkileri eskiye oranla iyileşmiştir. Gençler anne-babaları ile daha çok birlikte olabilmış, aralarında daha yakın bir iletişim kurulmuştur. Ekşi (1999), yapılan araştırmalar incelendiğinde sağlıklı bir yaklaşımı olan okullarda eğitim gören çocukların ana baba ayrılığına daha iyi yanıtlar verdiklerini vurgulamaktadır. Ayrılık durumlarında aile içerisindeki ve sosyal çevredeki destek son derece önemlidir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, anne-babası boşanmış olan çocuklarda, özellikle kız çocukların sosyo-duygusal anlamda ayrılıktan daha çok etkilendiği görülmektedir. Ancak; Ekşi(1999)'unda belirttiği gibi, ayrılığa aile içerisinde ve sosyal çevrede verilen tepkiler de çocukların tepkilerini ortaya koymalarında son derece önemli bir faktördür. Günümüzde, gerek okulların ayrılığa karşı olan olumlu tutumları gerekse ailelerin geçmişe göre daha fazla bilinçli davranarak çocukların psikolojilerini destekleyebilecek bir şekilde ayrılık süreci yaşadıkları ve çocuklara anlattıkları için çocuklar anne-baba ayrılıklarından daha az etkilendiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Daha büyük örneklem gruplarını kapsayacak şekilde okul öncesindeki boşanmış ve boşanmamış aileye sahip çocukların sosyo-duygusal özelliklerinin karşılaştırılması yapılabilir.

Okul öncesi dönemdeki boşanmış ve boşanmamış aileye sahip çocukların sosyal değerler kazanımını belirleyebilmek amacıyla deneysel bir araştırma yapılabilir.

Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip çocukların matematik, fen becerilerinde herhangi bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

1. ASAGEM (2009). Boşanma Nedenleri Araştırması, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Genel Müdürlüğü, Ankara.
2. Aydın, Okan, (2009). "Boşanma sürecinde Velayet ile İlgili anlaşmazlık Yaşayan Ebeveynlerin Çocuklarına ilişkin düşünceleri ve Çocukların Boşanmaya Uyum Düzeylerinin İncelenmesi"

- Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı.
3. Aydın, M. Z. (2010, Nisan). Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi. Değerler Eğitimi Buluşması İçinde. Ceceli Eğitim Kurumları, Ankara.
 4. Aydın RŞ. Yaşam Becerileri Psiko Eğitim Programının Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.
 5. Balat, G.U. ve Dağal, A. B. (2006). Okul Öncesi Dönemde, Değerler Eğitimi Etkinlikleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
 6. Bayhan-San, P. ve Artan, I. (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, İstanbul: Morpa Yayınları.
 7. Benedek, E.P., Brown, C.F. (1997) Boşanma ve Çocuğunuz (S.Katlan, Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık
 8. Büyükkahin, G. (2009). Boşanmış Ve Boşanmamış (Tam) Ailelerden Gelen 11–13 Yaş Arası Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılama Biçimlerinin Sosyal Uyum Düzeyleri İle İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
 9. Cooney, TM (1986). Parantel Divorce in Young Adulthood, Some Preliminary Findings. Am. J. Orthopsychiat, 56, 3, 470-477.
 10. Craig, M. (2009). A Study of The Role of Middle School Administrators in The Successful Implementation of Character Education Programs (Doctoral dissertation) Available ProQuest Dissertations Theses database. (UMI No: 3405439)
 11. Çelikel, S. (2006). Boşanmanın Çocuklara İlişkin Hukuki Sonuçları, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Hukuk Ana Bilim Dalı, Kırıkkale.
 12. Dilmaç, B. ve Ulusoy, K. (2016). Değerler Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara.
 13. Dokur, M. Ve Profeta, Y.(2006). Aile ve Çift Terapisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
 14. Dunn, J., Cheng, H., O'Connor, T. G., Bridges, L. (2004). Children's Perspectives on Their Relationships with Their Nonresident Fathers: Influences, Outcomes and Implications. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(3): 553-566.
 15. Ekşi, A. Çocuğun Ruhsal Gelişiminde Babanın Önemi, Babanın Ayrılığına Olan Tepkiler, Ben Hasta Değilim, Ed: A. Ekşi, , İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri, 46-50, 1999.
 16. Ekşi, A. Anne-Baba Ayrılığının Çocuk Üzerindeki Etkileri, Ben Hasta Değilim, Ed: A. Ekşi, , İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri, 50-53, 1999.
 17. Erbek E.(2004). Psikiyatrik Yardım Talebi Olanlar İle Yardım Talebi Olmayan ve Boşanma Aşamasındaki Çiftlerde; Çift Uyumunu, Problem Çözme Becerisi, Boyun Eğici Davranış, Öfke Tutumu Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, İstanbul.

18. Emery, C. R. (2009). "Stay for the Children? Husband violence, marital stability, and children's behavior problems". *Journal of Marriage and Family*, 71,905-916.
19. Gökçek, B. S. (2007). 5-6 Yaş Çocukları için Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul)
20. Guttman, J., & Rosenberg, M. (2003). Emotional intimacy and children's adjustment: A comparison between single-parent divorced and intact families. *Educational Psychology*, 23, 457-472.
21. Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. Ekinci, D., (2002) Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi (Bir Pilot Çalışma). Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık.
22. Johnson, H. D., Joseph C., LaVoie, J. C., & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
23. Hockenberry MJ. Family, social,cultural, and religious influences onchild health promotion. *Maternal ChildNursing Care*. 5th ed. Canada: ElsevierMosby; 2014. p.732-749.
24. Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
25. Kandır, Adalet.(2003). Gelişimde 3-6 Yaş "Çocuğum Büyüyor". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
26. Kunt, V. (2003). Suç ve Çocuk. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
27. Kuçuradi,I.(1995). Hoşgörü: Kavramı ve Sınırları. Hoşgörü ve Eğitim.
28. Kuyucu, Y. (1999). Anne- Babaları Boşanmış ve Birlikte Yaşayan Lise Öğrencilerinin Uyum Sorunlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
29. Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 1-18). New York: Wiley.
30. Lengua, L. J., Sandler, I. N., West, S. G., Wolchik, S. A. and Curran, P. J. (1999). Emotionality and Self-Regulation, Threat Appraisal and Coping in Children of Divorce. *Development and Psychopathology*, 11, 15-37.
31. Lowter, T. L. (2004). The impact of a social skills intervention on the development of resiliency in preschool children. (Master's thesis) Available ProQuest Dissertations Theses database. (UMI No: 1424930).
32. Mathelin, C. (2009). Freud'a Ne Yaptık da Çocuklarımız Böyle Oldu? (E. Gültekin, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi. (Orijinal basım tarihi 2000)

33. Meriç, B. (2007). Boşanmış Ailelerdeki Ergenlerin Uyum Düzeylerini ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberliği Çalışmasının Sınanması, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
34. Nazlı, S. (2000). Aile Danışması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
35. Nazlı, S. (2003). Aile Danışmanlığı. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
36. NAYLOR, David T. and DIEM, Richard (1987). Elementary and Middle School Social Studies. New York: Random House
37. Öztürk, S. (2006). Anne Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne –Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
38. Öztürk-Samur, A. (2011). Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
39. Özgüven, E. (2001). Ailede iletişim ve Yaşam. Ankara: Pdrem Yayınları.
40. Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırmaları. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
41. Sağlam, M, (2011). Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Algılarının ve Sorunlarının Resimler Aracılığı İle incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi(Çocuk Gelişimi) Ana Bilim Dalı, Ankara.
42. Sayar, K. (2006). Babasızlık. Popüler Psikiyatri Dergisi, Sayı: 33.
43. Şentürk, Ü. (2006). Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulaması), Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Malatya.
44. Şentürk, Ünal (2012). Sosyolojik Açıdan Parçalanmış Aile ve Çocuk ilişkisi. İstanbul: Kum Saati Yayınları
45. Tozar, S.Berrak Lokumcu(2011). “Okul Öncesi Eğitim Alan Almayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okul Hazır Bulunuşlarındaki Farklılıklar Ve özüm Önerileri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Estitüsü, İstanbul.
46. Pringle, MK (1978). Overwiev, Controversial Issues In Child Development kitabında (Editörler):Piling, D., Pringle,MK., Paul Elek, London.
47. Richter, H.E. (1991). Hasta Aile. İstanbul: Yaprak Yayınları.
48. Uluğ, M. ve Candan, G. (2008), Parçalanmış (Boşanmış) Aile Sorununun Öğrenciye Etkisi. İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Eğitim Psikolojisi Sempozyumu, İstanbul.
49. Yavuzer, H. (1997) Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi
50. Yavuzer, H. (2003). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. İstanbul: Remzi Yayınevi.

51. Yazar, T., ve Erkuş, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 196-211.

24 Ekim 2018

Oturum XXXI**Oturum Başkanı: Doç. Dr. İlkay Ulutaş**

Saat**09:00-10:30****Yer****507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**

**ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİNE GÖRE
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ**Fatma TEZEL ŞAHİN¹, Cansu TUTKUN²

1 Gazi Üniversitesi, Türkiye, ftezel68@gmail.com

2 Bayburt Üniversitesi, Türkiye, ctutkun@bayburt.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmen değerlendirmelerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenlemelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 285 çocuğun öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği, Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Duygu düzenleme ölçeği, çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla uygulanmaktadır. Ölçek, değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme olmak üzere iki alt ölçek ve 24 maddeden oluşmaktadır. Çocuk Bilgi Formunda, çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası vb gibi sorular, Öğretmen Bilgi Formunda ise, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, en son mezun olduğu okul ve bölüm, mesleki kıdem ve çalışma süresi vb gibi sorular yer almaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Verilerin analizinde gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların yaş ve cinsiyetinin onların duygu düzenleme becerilerini etkilediği, değişkenlik/olumsuzluk boyutunda ise yaş ve cinsiyetin herhangi bir etkiye yol açmadığı belirlenmiştir. Çocukların doğum sırası ve kardeş sayısının, öğretmenlerin çalışma süreleri ve çalıştıkları gruptaki çocuk sayılarının, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ancak öğretmenin mesleki kıdemi ve yaşının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bu konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda çocukların duygu düzenleme becerileriyle anne babaların çocuklarına karşı tutumları ve stres düzeyleri gibi değişkenlerin incelenerek, çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyen etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi önerilmektedir.

GİRİŞ

Duygu düzenleme, özellikle son yıllarda eğitimciler ve araştırmacılar tarafından önemi vurgulanan ve üzerinde birçok araştırma yapılan bir konudur (Akbaba, 2017; Altan, 2006; Batum ve Yağmurlu, 2007; Bozkurt- Yükcü ve Demircioğlu, 2017; Gratz ve Roemer, 2004; Güven, 2018; Işık-Uslu 2016; Kayhan Aktürk, 2015; Özdemir, 2017; Röll, Koglin ve Petermann, 2012; Tüğen, 2018; Yağmurlu ve Altan, 2010). Yaşamın ileriki dönemleri için oldukça önemli olan bu beceri, büyük ölçüde okul öncesi dönemde şekillenmektedir (Bozkurt- Yükcü ve Demircioğlu, 2017). Bu açıdan erken çocukluk döneminde büyüme ve gelişimin özü ve çok önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir (Cole, 2014; Röll vd., 2012).

Duygu düzenleme, duyguları fark etme ve anlama, duyguları kabul etme, dürtüsel davranışları kontrol etme, olumsuz duygular yaşarken istenilen hedeflere uygun davranma, bireysel hedefleri ve durumsal talepleri karşılamak için istenen duygusal tepkileri ayarlama, durumsal olarak uygun duygu düzenleme stratejilerini esnek bir şekilde kullanma becerilerini içermektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenleme, içsel duygusal durumların, fizyolojik ve dikkat süreçlerinin, motivasyonel durumların ve duyguların davranışsal olarak başlatılması, önlenmesi, engellenmesi, sürdürülmesi veya değiştirilmesini içeren bir süreçtir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Her biri birbiriyile ilişkili olan, psikolojik süreçler (örneğin, dikkatini odaklama, problem çözme teşvik etme, ilişkileri destekleme gibi), öz düzenleme, dikkat kontrolü ve davranış düzenleme becerilerinin birleşiminden oluşmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Posner ve Rothbart, 2000; Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub, 2007). Duygu düzenleme, daha genel anlamda öz düzenlemenin bir alt kümesidir (Macklem, 2011). Öz düzenleme becerisi ise, eğilim ve isteklerin bastırılarak, doyumun ertelenmesi ayrıca duygu, düşünce ve davranışların düzenlenmesi olarak tanımlanabilmektedir (Tutkun, Tezel-Şahin ve Işiktekiner, 2016). Duyguların düzenlenmesi, aktive edilmiş duygudaki değişimleri ifade etmektedir (Cole vd., 2004). Kişinin belli bir anda nasıl hissettiği ile belirli bir durumda nasıl davranması gerektiği arasında bir çatışma yaşandığında, örneğin bir çocuğun öfkelenmesi, ama öfkenin kendisine problem yaratacağını anlaması gibi durumlarda duygu düzenlemesi gereklidir (Macklem, 2011). Duygular, deneyim akışında anlam yaratan ve taşıyan bir tür radar ve hızlı tepki sistemidir. Duygular, deneyimi değerlendirdiğimiz ve durumlara göre hareket etmeye hazırlandığımız araçlardır. Bu açıdan duygular, güçlü, anlaşılması zor ve dinamik bir süreçtir. Ayrıca diğer süreçleri düzenleme ve düzenlenme kapasitesine sahiptirler (Cole vd., 2004).

Duygu düzenleme 5 aşamaya ayrılmaktadır. *İlk aşama* yaşamın ilk iki yılını kapsamaktadır. Bu aşamada bebekler, farklı duygular repertuarı oluşturma göreviyle karşı karşıyadır. 3-6 yaş arası kapsayan gelişimin *ikinci aşamasında*, çocukların duygu düzenlemelerine ilişkin anne ve babalarından gelen kapsamlı destek azalmaktadır. Bu aşamada çocuklar hem içsel duygusal eylemleri düzenleme hem de içsel yansıtıcı duygu düzenleme yeteneğine sahip olma göreviyle karşı karşıyadır. Her duygusal olayda anne babalarının desteğine ihtiyaç duyan bebekler, duyguları ve iradeleriyle eylemlerini bağımsız olarak düzenleyebilen çocuklar haline gelmektedirler. Bu bağlamda, giderek artan bir şekilde "kendi kişiliğinin, duygu ve davranışlarının farkında olan" çocuğun eylemlerini kültürel normlara ve kurallara bağlayan gurur, utanç ve suçluluk duygusu gibi öz-değerlendirici duyguların ortaya çıkışı görülmektedir. Artık çocuklar her zaman, başkaları tarafından isteklerinin derhal yerine getirilmesini beklememektedir. Çocuklar, sosyal çevreleriyle motivasyon doyumunu koordine etmeyi

öğrenirler; bunu yaparken kültürel normlara ve sosyal etkileşim kurallarına uymayı ve gerektiğinde, isteklerini önemlerine göre sıralamayı, memnuniyetlerini geciktirmeyi hatta bastırmayı öğrenirler. *Gelişimin üçüncü evresinde* - yaklaşık olarak yaşamın altıncı yılından itibaren - psikolojik düzenleme araçları (ifade ve konuşma işaretleri), içsel düzenlemenin gerçekleştirilmesi için değişikliğe uğrarlar. Artan özerlikle birlikte, çocukların ifade ve konuşma işaretleri, içselleştirilerek yeni içgüdüsel düzenleme işlevine uyum sağlarlar. *Gelişimin dördüncü aşaması* ergenliği, *beşinci aşaması* ise yetişkinliği kapsamaktadır (Holodynski ve Friedlemer, 2006).

Duygu düzenleme çocukların akranları ve yetişkinlerle başarılı bir şekilde etkileşime girmelerini aynı zamanda dikkat gerektiren durumlarda sosyal ve bilişsel olarak iyi bir performans göstermelerini sağlamaktadır (Eisenberg vd., 2001). Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması, anlaması ve uygun duygusal tepkilerde bulunması gibi önemli unsurları içeren duygu düzenleme becerisi günlük yaşam için oldukça önemli ve gerekli bir beceridir (Bozkurt- Yükü ve Demircioğlu, 2017). Sözü edilen becerilere giden yollar kişiden kişiye değişmekte, bireyler duygu düzenleme hedeflerine ulaşmak için farklı stratejiler kullanmaktadır (Güven, 2018). Bu yeteneklerin herhangi birinin veya hepsinin göreceli yokluğu, duygu düzenleme veya duygu bozukluğundaki zorlukların varlığına işaret etmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların duygularının düzenleyememeleri, saldırgan davranışlar göstermelerinde önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır (Röll vd., 2012). Duygu düzenlemenin çocukların akademik başarıları (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007), akran ilişkileri (Kayhan Aktürk, 2015), mizaçları (Akbaba, 2017; Yağmurlu ve Altan, 2010); güvenli bağlanmaları (Tüğen, 2018), empati ve prososyal davranışları (Özdemir, 2017) aynı zamanda saldırgan davranışları (Röll vd., 2012) üzerinde etkili bulunmaktadır. Ayrıca kültürden çok etkilenmektedir (Macklem, 2011).

Okul öncesi dönem boyunca gerçekleşen yaşam deneyimleri ve ilişkiler; duyguların başarılı bir şekilde kullanılması, duygu düzenleme için gereken stratejilerin kazanımı, duygulara ilişkin konuşma, duygu durumlarının sonuçlarını öğrenme ve duygu deneyimlerine ilişkin birçok açıdan çocuğa fırsat sağlamaktadır (Bozkurt- Yükü ve Demircioğlu, 2017). Bu açıdan çocukların okul öncesi dönemde öğretmenleriyle etkileşimlerinin, öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada, öğretmen değerlendirmelerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenlemelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Tarama modeli, değişkenler arasında belirli yönlerin tanımlanması amacıyla kullanılmaktadır (Glasow, 2005). Tarama modeli kullanılarak desenlenen araştırmalarda, çalışmaya dahil olan katılımcıların bireysel özellikleri, eylemleri ya da görüşleri hakkında bilgi toplanmaktadır (Pinsonneault ve Kraemer, 1993).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 285 çocuğun öğretmeni (n=25) oluşturmaktadır.

Çocukların %16,49'u 41-47 ay, %38,6'ı 48-60 ay ve %44,91'i 61-72 ay grubundadır. Çocukların %50,18'i erkek, %49,82'i kızdır. Doğum sırasına göre %57,54'ü ilk çocuk, %10,18'i ortanca ve %32,28'i son çocuktur. Çocukların %49,12'i bir, %8,42'i iki, %5,61'i üç, %3,51'i dört ve üzeri kardeşe sahipken %33,33'ü tek çocuktur.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin %24'ü 20-25, %28'i 26-30, %16'ı 31-35, %16'ı 36-40, %4'ü 41-45, %8'i 46-50 ve %4'ü 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %36'ı 0-5 yıl, %24'ü 6-10 yıl, %16'ı 11-15 yıl, %8'i 16-20 yıl, %4'ü 21-25 yıl, %8'i 26-30 yıl ve %4'ü 31 yıl ve üzeri mesleki kıdemleri bulunmaktadır. Çalışma süresi açısından %44'ü yarım gün, %56' tam gün çalışmaktadır. Öğretmenlerin %2,46'sı 5-10, %22,46'sı 11-15, %63,51'i 16-20 ve %11,58'i 21-25 çocukla çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği, Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Altan (2006) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Duygu Düzenleme Ölçeği" (DDÖ), çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla uygulanmaktadır. Ölçek, değişkenlik/-olumsuzluk ve duygu düzenleme olmak üzere iki alt ölçek ve 24 maddeden oluşmaktadır. DDÖ duygusal ifadelerin duygusal kararsızlığı, şiddeti, değeri, esnekliği ve durumsal uygunluğu dahil olmak üzere düzenleme ve duygusallığın merkezini oluşturan süreçleri ölçmeyi hedefleyen hem olumlu hem de olumsuz ağırlıklı maddeleri içermektedir (Shields & Cicchetti, 1998). Değerlendiricilerden, 1 (hemen hemen her zaman) ile 4 (asla) arasında değişen 4 dereceli Likert ölçekte, her bir maddenin belirli bir çocuğun özelliğini ne kadar yansıttığını derecelendirmesi istenmektedir (Shields & Cicchetti, 1998).

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği aile formunun iç tutarlılık hesaplamasında cronbach alpha değerleri değişkenlik/-olumsuzluk alt ölçeği için .96, duygu düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak belirlenmiştir. Altan (2006) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı aile formu için .75, öğretmen formu için .84; Yağmurlu ve Altan'ın (2010) çalışmasında aile formu .75 ve öğretmen formu .84; Batum ve Yağmurlu (2007) ise aile formu için .73, öğretmen formu için .75 olarak saptanmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Aile Formu ve Öğretmen Formu bulunmaktadır. Bu çalışma öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bilgi Formları

Araştırmaya katılan çocuklar ve öğretmenleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla "Bilgi Formları" oluşturulmuştur. Çocuk Bilgi Formunda, çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası gibi sorular; Öğretmen Bilgi Formunda ise, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, en son mezun olduğu okul ve bölüm, mesleki kıdem ve çalışma süresi gibi sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Gruplar

arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p < 0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. *Çocukların Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.*

Alt Boyut	Çocuk Yaş	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	41-47 ay	47	1,91	1,87	1,07	3,87	0,51	162,82	4,62	0,099
	48-60 ay	110	1,81	1,77	1,13	3,33	0,45	145,79		
	61-72 ay	128	1,76	1,67	1	3,67	0,47	133,32		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	41-47 ay	47	2,93	2,88	2,25	3,88	0,41	117,06	7,147	0,028
	48-60 ay	110	3,07	3	2	4	0,48	140,99		
	61-72 ay	128	3,14	3,19	1,38	4	0,52	154,25		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49	1-3		

Tablo 1 incelendiğinde çocukların yaşları ile değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Çocukların yaşları ile duygu düzenleme alt ölçeği arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). 41-47 ay arasındaki çocukların duygu düzenleme alt ölçeği puanları 61-72 ay arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre çocukların yaşının duygu düzenleme becerilerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 2. *Çocukların Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.*

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Erkek	143	1,85	1,8	1,07	3,67	0,47	151,1	-1,668	0,095
	Kız	142	1,76	1,73	1	3,87	0,47	134,84		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	Erkek	143	3	3	2,13	4	0,44	129,15	-2,856	0,004
	Kız	142	3,15	3,13	1,38	4	0,53	156,95		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49			

Tablo 2 incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Çocukların cinsiyetleri ile duygu düzenleme alt ölçeği

arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Erkek çocukların duygu düzenleme alt ölçeği puanları kızlara göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre çocukların cinsiyetinin duygu düzenleme becerilerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 3. *Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.*

Alt Boyut	Doğum Sırası	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	İlk çocuk	164	1,8	1,8	1	3,67	0,47	143,09	0,018	0,991
	Ortanca çocuk	29	1,79	1,73	1,07	2,87	0,44	141,1		
	Son çocuk	92	1,82	1,73	1,13	3,87	0,49	143,43		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	İlk çocuk	164	3,06	3	1,38	4	0,51	140,23	1,799	0,407
	Ortanca çocuk	29	3,18	3,25	2,25	3,75	0,44	162,28		
	Son çocuk	92	3,07	3,06	2	4	0,47	141,86		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49			

Tablo 3 incelendiğinde çocukların doğum sırası ile değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Buna göre çocukların doğum sırasının değişkenlik/olumsuzluk duygularını ve duygu düzenleme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4. *Çocukların Kardeş Sayısına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.*

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Bir	140	1,86	1,8	1	3,87	0,5	150,95	4,794	0,309
	İki	24	1,91	1,73	1,2	3,13	0,56	152,77		
	Üç	16	1,81	1,73	1,2	2,6	0,4	148,31		
	Dört ve üzeri	10	1,64	1,67	1,13	2,07	0,31	118,3		
	Tek çocuk	95	1,73	1,67	1,07	3,33	0,42	130,52		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	Bir	140	3,13	3,13	2	4	0,47	151,16	4,607	0,33
	İki	24	3,01	3	2	4	0,52	129,88		
	Üç	16	2,97	3	2,25	3,63	0,49	125,5		
	Dört ve üzeri	10	2,9	2,88	2,63	3,5	0,26	107,85		
	Tek çocuk	95	3,06	3	1,38	4	0,53	140,94		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49			

Tablo 4 incelendiğinde çocukların kardeş sayısı ile değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre çocukların kardeş sayısının değişkenlik/olumsuzluk duygularını ve duygu düzenleme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Öğretmen Yaş	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	20-25 yaş	93	1,85	1,8	1,13	3,87	0,46	152,52		
	26-30 yaş	72	1,76	1,67	1,07	3,13	0,44	136,37		
	31- 35 yaş	66	1,77	1,67	1	3,67	0,52	133,1		
	36-40 yaş	13	1,96	2,07	1,53	2,27	0,24	187,27	11,276	0,08
	41-45 yaş	11	1,53	1,47	1,07	2,13	0,35	91,41		
	46-50 yaş	20	1,85	1,73	1,2	3,07	0,54	145,6		
	51 ve üzeri	10	1,95	1,8	1,27	3,07	0,58	161,55		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	20-25 yaş	93	3,02	3	1,38	4	0,49	135,52		
	26-30 yaş	72	3,02	3	2,13	4	0,46	131,37		
	31- 35 yaş	66	3,24	3,25	2	4	0,5	170,53		
	36-40 yaş	13	2,92	2,88	2,38	3,38	0,27	114,08	13,948	0,03
	41-45 yaş	11	3,2	3,25	2,25	3,75	0,52	167,05		
	46-50 yaş	20	2,97	2,94	2,13	4	0,56	123,7		
	51 ve üzeri	10	3,21	3,38	2,38	4	0,49	164,35		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49	4-3 6-3 2-3 1-3		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmenlerin yaşları ile çocukların duygu düzenleme alt ölçeği puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmeni 20-25, 26-30, 36-40 ve 46-50 yaş arasında olan çocukların duygu düzenleme puanları 31-35 yaş arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre öğretmenlerin yaşının çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	0-5 yıl	80	1,8	1,8	1,13	3,87	0,48	141,11		
	6-10 yıl	117	1,78	1,73	1	3,67	0,44	140,5		
	11-15 yıl	33	1,85	1,87	1,07	3,33	0,58	146,91		
	16-20 yıl	25	1,78	1,8	1,2	2,27	0,3	146,08	7,733	0,258
	21-25 yıl	10	1,95	1,8	1,27	3,07	0,58	161,55		
	26-30 yıl	8	1,53	1,3	1,2	2,47	0,43	86,19		
	31 ve üzeri	12	2,07	1,87	1,47	3,07	0,52	185,21		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	0-5 yıl	80	2,97	3	1,38	4	0,49	125,43		
	6-10 yıl	117	3,11	3,13	2	4	0,49	148,55		
	11-15 yıl	33	3,22	3,38	2,25	4	0,55	167,27		
	16-20 yıl	25	3,11	3,13	2,38	3,75	0,34	148,14	22,175	0,001
	21-25 yıl	10	3,21	3,38	2,38	4	0,49	164,35		
	26-30 yıl	8	3,45	3,56	2,38	4	0,52	205,56		
	31 ve üzeri	12	2,66	2,63	2,13	3,13	0,3	69,13		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49	7-2 7-3 7-6		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile çocukların duygu düzenleme alt ölçeği puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmenlerinin mesleki kıdemi 31 yıl ve üzerinde olan çocukların duygu düzenleme puanları öğretmeni 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 26-30 yıl arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği ve 30 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Sınıftaki Sayısı	Çocuk n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	5-10	7	1,64	1,47	1,2	2,6	0,47	106,93		
	11-15	64	1,81	1,73	1,07	3,07	0,48	142,7		
	16-20	181	1,81	1,8	1	3,87	0,46	144,6	1,415	0,702
	21-25	33	1,82	1,8	1,13	3,33	0,53	142,45		
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	5-10	7	3,34	3,5	2,25	3,75	0,52	193,36		
	11-15	64	2,99	3	2,13	4	0,47	127,44		
	16-20	181	3,09	3,13	1,38	4	0,49	145,35	5,284	0,152
	21-25	33	3,12	3	2,13	4	0,54	149,61		
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı ile çocukların değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre sınıflardaki çocuk sayısının çocukların değişkenlik/olumsuzluk duygularını ve duygu düzenleme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çalışma Süresine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Çalışma Süresi	n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Yarım gün	93	1,76	1,67	1,13	3,67	0,48	132,1		
	Tam gün	192	1,83	1,8	1	3,87	0,47	148,28	-1,556	0,12
	Toplam	285	1,81	1,73	1	3,87	0,47			
Duygu Düzenleme	Yarım gün	93	3,09	3,13	2	4	0,5	144,61		
	Tam gün	192	3,07	3	1,38	4	0,49	142,22	-0,231	0,818
	Toplam	285	3,08	3	1,38	4	0,49			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çalışma süresi ile çocukların değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin çalışma süresinin çocukların değişkenlik/olumsuzluk duygularını ve duygu düzenleme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların yaş ve cinsiyetinin onların duygu düzenleme becerilerini etkilediği, değişkenlik/olumsuzluk boyutunda ise yaş ve cinsiyetin herhangi bir etkiye yol açmadığı belirlenmiştir. Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından yapılan çalışmada erkeklere kıyasla kızların duygularını düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan çocukların duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Bozkurt- Yükcü ve Demircioğlu, 2017). Çocukların cinsiyeti açısından kız çocuklarının becerilerinin erkek çocuklarına göre yüksek olmasının toplumumuzda kız ve erkek çocuklardan sergilemesi beklenen davranışların farklılaşmasından kaynaklandığı ve bu sonucun altında kültürel faktörlerin yer aldığı belirtilmektedir (Tutkun vd., 2016). Yaş açısından ise her çocuğun aynı ve eşit düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olması beklenemez (Macklem, 2011). Gelişmekte olan çocuklar duygu düzenlemede daha becerikli hale geldikçe, sosyal çevresindeki stratejik davranışları daha iyi anlayıp, kendini bu alanda daha fazla geliştirirler (Thompson, 1994). Bu açıdan araştırmadan elde edilen sonuca göre çocukların yaşı arttıkça, duygu düzenleme becerilerinin de artmasının duygu düzenlemenin gelişimsel yönüyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların doğum sırası ve kardeş sayısının, öğretmenlerin çalışma süreleri ve çalıştıkları gruptaki çocuk sayılarının, çocukların duygu düzenlemelerini etkilemediği saptanmıştır. Ancak öğretmenin mesleki kıdemi ve yaşının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bozkurt- Yükcü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da çocukların duygu düzenleme becerisinin çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmen özellikleri açısından ise; öğretmenlerin çocukların gelişimleri üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki, çocukların okula uyumlarını ve başarılarını etkilemektedir (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011). Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çocukların okul öncesi dönemdeki duygu düzenlemeleri, onların akademik başarıları ve sınıftaki üretkenlikleriyle doğrudan ilişkidir (Graziano vd., 2007). Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimleri açısından da öğretmenler, uygun bir sınıf ve çevre düzenlemesi yaparak, çocukların bu becerilerini destekleyecek ortamlar yaratabilirler. Duygularını serbest bir şekilde ifade etmesi yönünde cesaretlendirilen çocukların, duygularını bastırması yönünde sosyalleştirilen çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları ayrıca kendisinin ve başkalarının duyguları hakkında konuşma imkanı bulan çocukların, duygu düzenleme kavramının içerdiği duyguları tanıyabilme ve ifade edebilme yönünden diğer çocuklara göre daha avantajlı oldukları belirtilmektedir (Işık-Uslu 2016).

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bu konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda çocukların duygu düzenleme becerileriyle anne babaların çocuklarına karşı tutumları ve stres düzeyleri gibi değişkenlerin incelenerek, çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyen etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
2. Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
3. Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology, 25*(4), 272–294. doi:10.1007/BF02915236.
4. Bozkurt-Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 442-466.
5. Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 203-207.
6. Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.
7. Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. ve Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112-1134.
8. Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
9. Glasow, P. A. (2005). *Fundamentals of survey research methodology*. Virginia: Washington C3 Centre McLean.
10. Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54).
11. Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.
12. Güven, E. (2018). *Çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü bağlamında sistemik bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
13. Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. New York: Springer.
14. Işık-Uslu, A.E. (2016). *Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

15. Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
16. Macklem, G. L. (2011). *Evidence-based school mental health services: Affect education, emotion regulation training, and cognitive behavioral therapy*. New York: Springer.
17. Özdemir, H. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda duygu regülasyonu, empati ve olumlu sosyal davranış ilişkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Marmara Üniversitesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
18. Pinsonneault, A. & Kraemer, K. (1993). Survey research methodology in management information systems: An assessment. *Journal of Management Information Systems*, 10(2), 75-105.
19. Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.
20. Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. ve Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149.
21. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
22. Röhl, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 909–923.
23. Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
24. Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395. DOI: 10.1207/s15374424jccp2704_2.
25. Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.
26. Tutkun, C., Tezel-Şahin, F., ve Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 459-473). Ankara: Pegem Akademi.
27. Tüğen, L. E. (2018). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda bağlanma, duygu regülasyonu ve benlik saygısı ilişkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Marmara Üniversitesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
28. Yağmurlu, B. & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.

24 Ekim 2018

Oturum XXXI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. İlkay Ulutaş

Saat

09:00-10:30

Yer

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
CİNSEL EĞİTİM DERSİNDEKİ EDİNİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Ayten DÜZKANTAR

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitim Öğretmeni adaylarının 13 hafta boyunca aldıkları cinsel gelişim dersindeki edinimleri hakkındaki görüşlerini "cinsel eğitim" kavramına ilişkin betimlemeler yaparken kullandıkları metaforları belirlemek ve bu metaforları seçme nedenlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümüne devam eden 50 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından "cinsel eğitim dersinde.....öğrendim, çünkü öğrendiklerim,işime yarar" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonunda "cinsel eğitim" kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar belli kategori altında sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları farklı gelişim dönemlerinde yapacakları çalışmalar konusunda edindikleri bilgileri detaylı olarak tanımlamışlardır. Cinsel gelişim dersi ebeveyn ve öğretmenlik rolleri açısından yararlı bulunmuş ve tüm öğretmenlerin bu dersi almaları gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır

Anahtar sözcükler; özel eğitim, cinsel eğitim, cinsel tacizden koruma eğitimi

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the opinions of special education candidates teachers about their acquisitions in the course of sexual development they have taken during 13 weeks. Therefore, this work has been conducted metaphorically descriptive research design. The aim of this study was to determine the metaphors of sexual education candidates and their reasons for choosing these metaphors. The participant group of the study consisted of 50 candidates teachers attending the Special Education Department of Anadolu University Faculty of Education during the Fall Semester of 2017-2018 Academic Year. Research data were collected through open-ended questionnaire. candidates teachers who participated in the research were asked to complete the following sentence; In the "sexual education class" I learned that's what I've learned.....it might work..... . The data were

analyzed by using content analysis technique from qualitative research methods. At the end of the study, metaphors they developed about the concept of belirlen sexual education "were determined. Metaphors formed by candidates teachers are classified under certain categories. The candidates teachers defined the knowledge they acquired in different developmental periods in detail. Sexual development course was found useful in terms of parental and teaching roles and it was agreed that all teachers should take this course.

Keywords; special education, sexual education, harassment prevention training

GİRİŞ

Özel eğitim öğretmeni adayları özel gereksinimli öğrencilerinin tüm gelişimsel alanlarda gelişimlerini sağlamak üzere eğitilmektedir. Bunun için tüm gelişimsel alanların farklı dönemlerdeki edinimlerini bilmek durumundadırlar. Özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencisinin hangi gelişim alanında yaşatlarından ne derecede farklılaştığını belirlemek üzere öncelikle performans değerlendirmesi yapmaktadırlar. Yaşatlarından farklı edinimlerinin düzeyini belirledikten sonra da eğitimini sistematik olarak planlamakta ve bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış yöntemleri kullanarak farkı ortadan kaldırmaya çalışmaktadır.

Alanyazın insanların doğduğu andan itibaren birbiriyle etkileşerek gelişen beş gelişim alanından bahsetmektedir. İnsan yavrusunun bu gelişim alanlarındaki gelişimlerinin paralel gerçekleşmesinin önemli olduğu da belirtilmektedir. Bu beş gelişim alanı fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişim alanları olarak belirtilmektedir. Özel eğitim öğretmeni adayları tüm bu gelişim alanlarının sistematik desteklenmesini sağlayacak kuramları öğrenerek bilimsel dayanaklı uygulamalar yapmaya çaba gösterirler. Örneğin, fiziksel gelişim alanında çalışma yaparken boynunu tutabilen ve bağımsız oturabilen özel gereksinimli bir çocuk için tutunarak ayağa kalkma çabalarını destekleme kararını alarak tam fiziksel yardımla başlayan aşamalı bir öğretim planlaması yapabilir. Böyle isabetli kararları almalarını sağlayan gelişim alanlarında daha önce pek çok çalışma yapan bilim insanlarının oluşturduğu kuramsal alt yapıdır.

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarımızın eğitimlerini planlarken her zaman normal gelişim evrelerinde edinilmesi gerekenler rehber olarak kullanılmaktadır. Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim için nasıl ki bir kuramsal temele dayalı değerlendirme ve öğretim planlamaları yapıyorlar ise cinsel gelişim için de gelişimsel bir kuram kullanılabilir. Cinsiyet rolünün kazanımını psikoseksüel gelişim evreleri ile açıklayan Freud'a göre beş psikoseksüel gelişim dönemi vardır. Bu gelişim evrelerinde normal çocukların edinimleri konusunda bilgi sahibi olmak özel eğitime gereksinimli çocuklarımızın eğitimlerini planlarken bizlere yol gösterici olabilir. Gelişim alanlarından biri olan cinsel gelişim özel gereksinimli çocukların çoğunda normale en yakın gelişen yanıdır. Tüm gelişim alanlarına yönelik destekleyici eğitim sağlanırken özel gereksinimli çocukların cinsel gelişimleri göz ardı edilmektedir. Halbuki özel eğitimde çocuğun güçlü yanlarının ona beceri kazandırılırken kullanılması temel prensiptir.

1998 yılında Çocuklukta Cinsel Eğitim'in durumunu ve nasıl olması gerektiğini, bazı kritik gelişimsel davranışlara nasıl tepki verilmesi gerektiğini açıklayan bir tarama makalesi yayınlanmıştır. Bu makalede anne-kız etkileşiminin yoğun olması nedeniyle cinsle özgü edinimlere gerçekleştirildikleri ancak baba-erkek çocuk etkileşiminin yetersizliğinin erkek çocukların bilgi düzeyinin çok daha sınırlı kalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Ancak özel gereksinimli çocukların eğitiminde uyarılama yapılması gereği ve nasıl olacağına değinilmemiştir (Bulut, 1998).

Ülkemizde öğretmen adaylarına tüm gelişim alanlarına ilişkin kuramsal bilgi formasyon eğitimi içerisinde verilmeye çalışılırken cinsel gelişime paralel olarak eğitim planlaması yapma ele alınmamaktadır (Çok, 1999). Özel gereksinimli bireylere eğitim verecek öğretmen adaylarının Anadolu Üniversitesinde 2007 yılından itibaren seçmeli ders olarak açılan Cinsel Eğitim Dersi ile eğitime başlandığı görülmektedir. Bir üniversitede öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencileriyle aynı yıl yapılan araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerde yetersiz bilgi ve cinsiyet rollerine ilişkin yanlış inançlardan kaynaklanan riskli cinsel davranışlar ve yaklaşımlarının olduğu belirlenmiştir (Kaya, Serin ve Genç, 2007). Cinsel eğitimle ilgili pek çok çalışma yapılmasına ve bu konuda eğitimin gerekli olduğu ve bir an önce ülkemizin kültürel değerlerine uygun cinsel eğitim planlamasının yapılması ve uygulamaya geçirilmesi gerektiği belirlenmesine rağmen uygulamaya geçilememiştir (Tuğrul ve Artan, 2001; Gölbaşı, 2003; Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006; Gürsoy ve Gençalp, 2010)

2008 yılında Çalışandemir, Bencik ve Artan tarafından yazılan "Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış" başlığıyla yazılan bir tarama makalesidir. Bu makalede de cinsel eğitim konusunda eğitim yapılmadığı gerekçeleriyle detaylı şekilde ele alınmıştır. Makalede Cinsel Eğitimin kapsamlı bir eğitim olduğu da açıklanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi – Cinsel Gelişim kitapçığı bireysel öğrenme materyali olarak mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanan Çerçeve Öğretim Programlarında yer alan yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmek amacıyla modül olarak hazırlanmıştır. Bu modül kitapçığında da özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmemiştir.

Ülkemizde daha önce yapılmış araştırmalarda, lise ve üniversite öğrencilerinin cinsellik ve üreme sağlığı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu, ergenlerin ve hatta ebeveynlerinin cinsel eğitime gereksinim duydukları (Vicdan ve ark., 1996; Sasaoğlu, 1994; Saral, 1985; Onur, 1982) özellikle bu bilgileri okuldaki uzman kişi ya da rehber öğretmenden almak istedikleri (Başgül, 1997) bulguları birlikte dikkate alındığında, grup rehberliğinin bu tür eğitimler için uygun bir yöntem olduğu bulunmuştur.

Doğrudan Cinsel Eğitim uygulamasına yer verilen daha yakın tarihli çalışmalar 2003, 2007 ve 2015'te yapılmıştır. Kapsamı biraz daha geniş tutulan bu araştırmalarda elde edilen bulgular cinsel eğitim programının öğrencilerin ergenlik dönemi değişikliklerine ilişkin bilgi düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerle ilgili tutumları, hayır diyebilme ve karar vermeyle ilgili tutumları, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları, toplumsal cinsiyetle ilgili tutumları ve ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışları üzerinde etkili olduğu göstermiştir (Çok, 2003; Güler ve Yöndem, 2007; Öztürk ve Siyez, 2015).

Cinsel Sağlık Eğitimi adıyla editörlüğü Prof. Dr. Kurtman Ersanlı ve Doç. Dr. Hatice Kumcağız tarafından yapılan ve 2016 da yayınlanan kitapta 11 bölümde normal bireyler için oldukça kapsamlı olarak cinsellik sorunları, sağlığı, eğitimi ve yetişkinlikteki aktif cinsel yaşama ilişkin bilgi verilmiştir. Bu kitap da normal gelişen bireylerin bilgi düzeyini arttırmaya yönelik hazırlanmıştır.

Yapılan çalışmalar orta, lise ve üniversite öğrencileri ve ebeveynleri olarak da yetişkinleri hedef almış ve eğitimin yararlı olacağı ortak kanısına ulaşılmıştır. Hedef kitlesi normal gelişen çocuklar olmasına rağmen cinsel gelişim edinimleri için eğitime gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir. Söz konusu özel gereksinimli çocuklar olduğunda gelişimsel edinimlerini kendi yaşantılarına dayalı olarak tamamlayamadıkları gerçeğini de göz önünde bulundurursak daha fazla eğitime gereksinim duyacakları bir gerçektir. Ancak normal yaşlıtlarına sağlanan eğitimden farklı olarak bireyselleştirmesi ve sistematikleştirilmesi gerekir.

Ayrıca kaynaklara göre cinsel eğitim içinde yaşanan kültür, gelenek, din, hukuk, ekonomi gibi toplumsal dinamiklere bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle yurtdışı alan yazın kısmen içerik belirleme bağlamında ele alınsa da değişen toplumsal dinamikler nedeniyle uygulamada birebir örnek oluşturmayabilir. Çünkü farklı cinsellik anlayışları cinsiyet eğitimi farklılaştırır. Çocuğun kendisinden beklenen uygun cinsiyet rolünü kazanması, içinde yaşadığı toplumun, çevrenin ve ailenin değerleriyle örtüşen eğitim sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Özel gereksinimli çocuğun cinsel eğitimi, diğer gelişim alanlarında yapılan eğitimlerin bireyselleştirilmesi gibi, cinsel gelişim alanında da öğrenmeyi kolaylaştıracak alt basamakların belirlenmesini gerektirir.

Normal çocukların cinsel eğitimlerine esas olmak için kullanıldığı söylenen bilgi düzeyi belirleme testine göre cinsel eğitim içeriği, *İnsan Gelişimi* başlığı altında; Genel Bilgi, Üreme Bilgisi, Erinlik ve Beden İmgesi ve Cinsel Yönelim, *İlişkiler* başlığı altında; Aile, Arkadaşlık, Sevgi ve çıkma, *Cinsel Davranış* başlığı altında; Mastürbasyon, *Cinsel Sağlık* başlığı altında; Doğum kontrolü, CYHB, Üreme sağlığı, Cinsel istismar ve son olarak *Toplum ve Kültür* başlığı altında bilgilendirme gereksinimi belirlenerek eğitim verilmesi uygun görülmüştür (Kutlu ve Çok, 2002). Normal gelişen çocuklar için belirlenen bu konu başlıkları ve alt başlıklar incelendiğinde öncelikli hedef cinsel gelişim, sağlık ve cinsel risklerden korunmaya yöneliktir. Özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda cinsel eğitimin öncelikli amaçlarından biri de tacizden korunmadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda içeriğin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi gerekir.

Tüm bireyler için gelişim alanlarında gelişimin tamamlanması, bireyin bağımsız olmasının sağlanması demektir. Bağımsızlık, kendi sınırları içinde özerk ve dokunulmaz olmak demektir. Bireyin bedeni bu dokunulmazlık sınırını oluşturur. Öyleyse, bireye bağımsız olduğunu öğretmenin bir yolu, bireye öncelikle bedeninin dokunulmaz olduğunu öğretmektir. Daha sonra da bedenine kimin dokunacağına ilişkin özerk kararlar almasının öğretilmesi gerekir.

Normal bireylerde erken çocukluk döneminde cinsellikle ilgili pek çok beceri ve kuralın çocuklar tarafından kendiliğinden kazanılmaktadır. Çocuklar annesini ayırt etmeyi öğrendiklerinde yabancıları da ayırt ederek onlara yaklaşmazlar. Annesi onaylarsa başkasıyla yakınlaşırlar. Fiziksel gelişime paralel başlattıkları girişimlerle pantolonunu çıkarıp giymeyi öğrenirler. Tuvalet eğitimi başlayacağı zaman bu beceri, repertuarına girmiştir. Tuvalet eğitimi başlatıldıktan bir süre sonra "Kendim yapıcım"

diyerek örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlıklarını başlatırlar. Farklı bağlamda da olsa izin alma davranışı görülür. Örneğin oyun oynamak için mutfak malzemelerini salonda oyuncak olarak kullanacak ise annesinden izin ister. Bir süre kendisini öptürmek istemediği yetişkinlere karşı tavrını belli eder. Örneğin dayısı sakallı ise kendini öptürmez. Yani bazı kişilere bazı nedenlerle dokunma yasağı koyabilir. Yaşlılarıyla oynarken bazılarını yanına yaklaştırmaz “Sen gelme, orda dur.” diyerek kişisel alanı olduğunu ifade eder. Aslında hoşuna gitmeyen dokunmaları büyüklerine de haber verir ama şikâyetçi gibi davrandığı için bu davranış ebeveynler tarafından onaylanmaz, seçici onaylama yapabildiği de anne-babanın aklına gelmez. Bu becerilerin çoğu değişik nedenlerle ortadan kaldırılır ya da sürmesi için çaba gösterilmez. Fakat çocuk büyüdükçe bu davranışların bir kısmını yeniden kendiliğinden geliştirdiği niyet algısına dayalı olarak uygulamaya koyduğu görülür.

Özel gereksinimli çocuklarda gelişimsel edinimlerin bir kısmı kendiliğinden oluşur. Engel türü ve derecesine göre oluşan bu repertuar değişiklik gösterir. Ancak pek çok gelişimsel edinimin sistematik öğretim yaşantılarıyla kazandırılması gerekir. Bu nedenle normal çocukta gelişen bu davranış repertuarının özel gereksinimli öğrenciye hangi sıra ile nerede, ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiğini ele alan “cinsel eğitim” dersini alan özel eğitim öğretmenleri adaylarının geliştirdikleri meteforlara bu edinimlerin ne kadar yansıdığı belirlenmek üzere bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

Alanyazında cinsel gelişim ile ilgili bilgi ve becerilerin ebeveynler tarafından öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretilmeyen her beceri ve kuralın sonradan problem davranışların oluşmasına neden olacağı açıktır. Özel eğitim öğretmenin önemli sorumluluklarından biri de ailenin eğitimidir. Ailelere cinsel gelişime paralel öğretilmesi gereken bazı beceri ve kuralların öğretimini yapabilmesi için özel eğitim öğretmenin yeterli olması gerekir. Ancak bunu yapabilmeleri için cinsel gelişimi ve öğretilmesi gereken beceri ve kuralların neler olduğunu netleştirilmesi gerekir. Ülkemizde cinsellik ile ilgili edinebileceğiniz kaynaklar sınırlıdır. Telafi edici öğretim yapabilmesi için cinsel eğitim dersinde ergenliğe kadar geçen dönemlerde özel gereksinimli çocuğa öğretilmesi gereken beceri ve kuralların neler olduğu açıklayarak nasıl öğretebileceği anlatılmıştır.

Cinsel eğitim dersinin diğer bir amacı da özel gereksinimli çocuğun tacizden korunmasıdır. Bu nedenle uygun bir cinsel eğitim ve tacizden koruma programının çalışılması hedeflenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda yapılan öğretimin meteforlara yansımaları aracılığı ile yapılan bir değerlendirme çalışmasıdır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitim Öğretmeni adaylarının “cinsel eğitim” kavramına ilişkin betimlemeler yaparken kullandıkları metaforları belirlemek ve bu metaforları seçme nedenlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada cinsel eğitim dersini seçmeli ders olarak 13 hafta boyunca alan özel eğitim öğretmen adaylarının aldıkları dersteki edinimleri hakkında görüşleri oluşturdukları meteforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Metefor araştırmaları betimsel araştırma tekniklerinden biridir ve Niteliksel araştırma yöntemleri içerisinde yer almaktadır.

Araştırmamanın çalışma grubu 2017-2018 Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümüne devam eden 50 öğretmen adayının 33'ünden oluşturmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen

adaylarından “cinsel eğitim dersinde.....öğrendim ve öğrendiklerim,işime yarayacağını düşünüyorum” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analizin bir gereği olarak katılımcıların yazdıklarının dökümü yapılmıştır. Dökümlerin kontrolü yapıldıktan sonra kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Kodlama anahtarı hazırlanırken, tüm katılımcıların dökümleri incelenmiş, katılımcıların verdikleri yanıtlar maddeler hâlinde sıralanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında yer alan her bir kategorinin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla görüşme formlarının %30'u, araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonunda, belli kategorilerde değişiklik yapılmış ve görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirliği belirlemek amacıyla, görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X100 formülü kullanılmıştır. Güvenirlik %80 ile %100 arasında ($920/10= %92$) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmada yapılan analiz sonucunda “derste öğrendiklerim” ve “işime nasıl yarar” başlıklarıyla iki ana tema oluşturulmuş daha sonra da alt temalar belirlenmiştir. Ancak katılımcıların bir kısmı ana tema başlığı altına tek bir ifade yazmak yerine birden fazla bildirimde bulunduğu için alt tema sayıları katılımcı sayısından fazla olmuştur.

A. Cinsel Eğitim Dersinde Öğrendiklerim

Normal bireylerde erken çocukluk döneminde cinsellikle ilgili pek çok beceri ve kuralı kendiliğinden kazanıldığı belirtilmiştir. Normal gelişim sürecini analiz ederek özel gereksinimli çocuklara öğretilmesi gerekenlerin ve nasıl öğretilceğine ilişkin detayların anlatıldığı cinsel eğitim dersine katılan özel eğitim öğretmeni adayı öğrenciler öğrendiklerini aşağıdaki ifadelerle anlatmışlardır.

1. Cinsel Gelişime İlişkin

İFADELER	f
Erken dönemdeki gelişimsel edinimlerin ileri yıllara etkisini öğrendim	12
Tuvalet eğitimini nasıl yapacağımı öğrendim	9
Cinsel eğitimim çok erken dönemde başlaması gerektiğini öğrendim	9
Cinsel eğitimin ne kadar önemli olduğunu öğrendim	7
Her türlü çocukla tüm gelişim dönemlerine ilişkin cinsel eğitim verebilmeyi öğrendim	7
Cinsel gelişimin bir gelişim alanı olduğunu öğrendim öğrendim	6
Gelişimsel geriliği olan çocuklara uygun masturbasyon öğretiminin nasıl olacağını öğrendim	5
Cinsel eğitimde en çok ailelere bilgi vermenin önemli olduğunu öğrendim	5
Çocuklara sert davranmamak gerektiğini öğrendim	3
Çocukluk masturbasyonu öğrendim	3

Çok şey öğrendim	3
Çocukların anne babalarına seminer vermem gerektiğini öğrendim	2
Cinsiyeti fark etme ve cinsel eşitliğin öğretimini öğrendim	2
Erken gelişimsel dönemlerde kendini yönetmeyi nasıl çalışacağını öğrendim	1
Ebeveyn olarak ileride yapmam gerekenleri öğrendim	1
Özel eğitim öğretmeni olarak yapmam gerekenleri öğrendim	1

Cinsel eğitim dersinin öncelikli amaçlarından biri özel eğitim öğretmeni adaylarına cinsel gelişim alanının beş gelişim alanından biri olduğunu fark ettirmektir. Özel eğitim öğretmeni tüm gelişim alanlarına yönelik sistematik öğretim yapması gerektiğinin bilincinde olduğundan bu farkındalık onun yapacağı eğitimin niteliğini arttıracaktır. Katılımcılar ifadeleriyle bu farkındalık düzeyine ulaştıklarını belirtmişlerdir. 19 numaralı katılımcı "cinsel eğitim almadan iyi niyetle yapılan çözümlerin yanlışlığının ileri yaşlarda çok tehlikeli durumların alt yapısını oluşturabileceğini fark ettim" diyerek dersin önemini belirtmiştir. Alan yazında cinsellikle ilgili davranışların tuvalet eğitimi sırasında şekillendiği belirtilmektedir. Tacizden korunma davranışları olan mahremiyet becerilerinin de (örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlık) tuvalet eğitimi sırasında doğal fırsatların eğitime dönüştürülmesi yoluyla kazandırılabilceğini ifade eden katılımcı sayısı yaklaşık %30 dur. Cinsel gelişimin ilk iki evresinde tamamlanan tuvalet eğitimi sırasında mahremiyet becerilerinin ediniminin tamamlanması nedeniyle cinsel eğitimin çok erken dönemde başlatılması gerektiğini ifade eden katılımcı oranında %30 olduğu görülmektedir. 19 numaralı katılımcı "en başında itibaren çocuk için prensiplere dayalı planlama yaparak davranmam gerektiğini öğrendim" diyerek cinsel eğitimin doğumdan itibaren başlatılması gereken edinimlerinin olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir. 21 numaralı katılımcı ise "Freud, Bandura ve Piagetin kuramsal temellerini sentezleyerek özel gereksinimli çocuklara iyi bir eğitim yapabilmeyi öğrendim" diyerek verilen cinsel eğitim dersinde öğrendiklerinin kuramsal temele dayalı ve bilimsel bir uygulama olduğunu ve tüm özel gereksinimli çocuk grubu için uyarlayarak kullanabileceği bilgileri öğrendiğini ifade etmiştir. Özel gereksinimli çocukların cinsel eğitimlerinin sadece çocukluk dönemiyle ilgili olmadığını, ergenlikte ve hatta yetişkinlik döneminde de sürmesi gerektiği ifade eden katılımcı oranı %15 olduğu görülmektedir. Katılımcıların %15'i cinsel eğitimin öncelikle aileleri eğitmek olduğunu belirttikleri görülmektedir.

II. Tacizden Korunma Becerisinin Öğretimine İlişkin

İFADELER	f
Güven çemberi çalışmasını yapmayı öğrendim	12
Alt açmanın uygun şekilde yapılması gerektiğini öğrendim	10
Çocuklara dokunmanın kuralını öğrendim	10
Her gelişim döneminin kuralları olduğunu (örtülülük, gizlilik)	8
Mahremiyet alanı öğretimini öğrendim	6
Tacizden korunmayı öğretmeyi öğrendim	5
Latent dönemin telafi eğitimi için önemli hatta kritik olduğunu öğrendim	1

Katılımcıların yarısına yakını özel gereksinimli çocukların tacizden korunmasındaki ilk çalışmanın güven çemberi çalışması olduğunu ifade etmişlerdir. Normal gelişen çocukların kendiliğinden geliştirdikleri yabancıları ve tanıdıkları ayırt etme becerisi özel gereksinimli çocuklarda gerçekleşmesi zor olan bir ayırt etme, sınıflama becerisi içerdiğinden sistematik olarak çalışılması gerekmektedir. 10 numaralı katılımcı “istismarın yakın çevreden de gelebileceğini düşünerek güven çemberi çalışmasını dikkatli oluşturmayı öğrendim” diyerek taciz konusunda Ülkemizde yapılan adli bilim araştırmalarının da kendisinde ekstra duyarlılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %30'u ilerde tacizden korunmanın alt yapısını oluşturan mahremiyet eğitimi içerisinde “örtülülük” edinimlerinin bir yaşından itibaren çocuğun bezi değiştirilirken başlatıldığını öğrendiği için, uygun şekilde alt açmanın önemini vurgulamışlardır. Yine %30 katılımcı çocukları sevme amacıyla izin almadan kucaklama ve öpmenin çocuğun sevgi diye öğrendiği bu davranışlar yüzünden tacize açık hale geldiğini fark ettiği anlamında yorumlanabilir. 2, 7, 11, ve 28 nolu katılımcılar “artık çocukları sevmeden önce mutlaka izin almam gerektiğini öğrendim” ifadesini kullanmışlardır. Katılımcılar ayrıca mahremiyet eğitiminin son aşaması olan “dokunulmazlık” çalışmasını yapacaklarını da ifade etmiş oldukları görülmektedir. Katılımcıların %25'i örtülülük ve gizliliği belirttikleri ifadelerle mahremiyet becerilerinin ediniminin tamamlanması gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %20'si detaylarına girmeden tacizden korunma öğretimini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. 26 nolu katılımcı “mahremiyet eğitiminin edinimlerinin sadece edinim aşamasında kalmaması ve diğer gelişim aşamalarında da sürdürülerek tacizden korunma davranışlarına dönüştürülmesi gereğini öğrendim” diyerek cinsel gelişiminde diğer gelişim alanlarında olduğu gibi edinim, akıcılık, kalıcılık ve genelleme boyutlarıyla çalışılması gerektiğinin vurgulamışlardır.

B. Cinsel Eğitim Dersinde Öğrendiklerinin Olası Yararları

İFADELER	f
Gelişim dönemi davranışlarının nasıl öğretilmesi gerektiğini öğrenmekti	22
Beklentimin çok ötesinde edinimlerim oldu	15
Kendi ebeveynliğimde faydalı olacak bilgiler	12
İyi bir öğretmenlik yapabilmemi	11
Beklentimin karşılandığını kesinlikle söyleyebilirim	10
Çocuklara nasıl davranmamız gerektiğini öğrenmek	8
Hayatıma fayda sağlayacağını umduğum bilgileri edinme	7
Aile üyelerine de aktaracağım bilgiler	7
Uygun bir cinsel farkındalık oluşturabilmeyi öğrenme	5
Cinsel istismardan kurtulabilmeyi sağlayacak davranışları öğretebilme	5
Bana çok şey kazandırdı	5
Uygun olmayan davranışlara zamanında müdahale edebilme	4
Bu dersi aldığım için çok mutluyum	4
Önerildiği için aldım	3
Soru sorulduğunda uygun yanıtlar verebilmek	3

Meslek hayatıma faydalı bilgiler edineceğim	3
Seçmeli alabilmek için çaba sarfettim	2
Çok beklentim yoktu	2
Çocukların anne babalarına seminer verebileceğim	1
Dersi almayanlardan bin puan önde olduğumuzu düşünüyorum	1
Tuvalet eğitimini daha ayrıntılı öğrenmemi sağladı	1
Kişisel bakım ve temizlik öğretimini öğrenmemi sağladı	1
Zorunlu olmalı	1
Pek çok kişiden mutlaka alınması gereken ders olarak tanımlanan bir ders	1
Daha önce ve başka derslerde cinsel gelişimden hiç bahsedilmemiş olması	1
Ufkumu açtı	1

Katılımcıların %75'i aldıkları cinsel eğitim dersinin tüm gelişim alanlarında cinselliğin nasıl öğretilmesi gerektiğini öğrenmelerine hizmet edeceğini ifade etmişlerdir. 33 nolu katılımcı "cinsel gelişimin bebeklikten yetişkinliğe kadar nasıl bir yol izlediğini öğrenmemi sağlayacağını" diyerek desin işlevselliğini vurgulamıştır. Katılımcıların yarısı katıldıkları bu dersin beklentilerinin çok ötesinde yararları olduğunu ifade etmekle birlikte ne işe yarayacağı konusunda detay vermemişlerdir. 17 nolu katılımcı " çok büyük bir sorumluluğum olduğunu fark etme konusunda katkısı oldu" diyerek beklentisinin aşıldığını vurgulamıştır. Katılımcıların %32'si kendisinin iyi bir ebeveynlik yapmasını sağlayacağını söylerken, %31'i Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmasını sağlayacağından bahsetmiştir. 3 nolu katılımcı "sadece çocukların cinsel davranışlarını engellemeye yönelik yöntemlerden bahsedileceğini düşünmüştüm ama dersi aldıktan sonra ders içeriğinin çok daha kapsamlı ve geniş olduğunu ileride anne-baba olmayı düşünen herkesin bu eğitimi mutlaka alması gerektiğini anladım" diyerek aldığı dersin yararını vurgulamıştır. % 30 katılımcı ise beklentilerinin karşılandığını ifade etmiş ancak beklentilerin detayına girmese de dersi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %25'i öğrencilerinde gördükleri cinsel davranışlar karşısında nasıl bir tutum sergileyecekleri konusunda dersin katkısı olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların%23'ü sadece ders olarak değil hayata dair katkılarının olacağından bahsederken yine aynı orandaki katılımcı grubu aileleri bilgilendirirken kullanacağı bilgi alt yapısını oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların % 16,5'ü çocukların sağlıklı cinsel kimlik geliştirmelerini sağlayacağını söylerken aynı oranda diğer bir katılımcı grubu "istismara uğradıklarında bunu farkedebilme" bağlamını bana çok şey kazandırdı ifadesiyle birleştirmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel Eğitim Öğretmeni adaylarının "cinsel eğitim" kavramına ilişkin betimlemeler yaparken kullandıkları metaforları belirlemek ve bu metaforları seçme nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma alınan 13 haftalık eğitimin etkililiğinin oluşturulan meteforlar üzerinde yarattığı farka dayalı olarak değerlendirilmesidir. Metefor araştırmaları, hakkında ortak yargılar oluşmamış ve cinsellik gibi çok fazla

değnilmeyen kavramlara ilişkin oluşan ya da oluşturulmaya çalışılan ortak akıl veya bakış açısının ne denli gerçekleştiğinin belirlenmesi bağlamın kullanılmaktadır.

Cinsel Eğitim alan yazın incelendiğinde değnilmeyen konu olmaktan çok bilgi ve var olan tutumlar bağlamında ele alınmasına rağmen uygulamaya veya günlük yaşama yansımaları yetersiz kalmış çalışmalar olarak düşünülebilir. Ancak tüm çalışmalarda Ülkemizin değerlerine uygun bir cinsel eğitim programı oluşturulması ortak görüştür. Benzer şekilde aynı toplum içinde ortak değer paydasının yaratılması açısından özel gereksinimli çocuklar için de bir cinsel eğitim programı ve uygulama klavuzu geliştirilmesi yerinde olacaktır. Bu araştırma verisi toplanmadan önce verilen cinsel eğitim dersi içeriği bu programın oluşturulmasında yardımcı olabilir. Araştırma katılımcılarının olumlu bakış açısına sahip oldukları ve işlevsel buldukları bu program normal çocukların cinsel gelişimlerinin analizine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu eğitim programında, Oral dönemde; gizlilik, güven çemberi ve beslenme becerileri, Anal dönemde; örtülülük, kişisel alan, haber verme, özbakım becerileri, Fallik dönemde; dokunulmazlık, izin alma, izinsiz fiziksel teması reddetme, bildirimde bulunma, tuvalet eğitimi, özbakım becerileri, Latent dönemde; iyi ve kötü dokunmayı ayırt etme ve haber verme, Kandırılmayla başa çıkma, cinsiyetine uygun sosyal beceriler, tüğ temizliği, menstural dönem becerileri, Genital dönemde; cinsel sağlık bilgileri, mastürbasyon, reddi kabul gibi beceri ve kural öğretimi yapılmaktadır. Bu program ayrıntılı olarak Anadolu Üniversitesi yayınlarından Evde Gelişimsel Destek Kitabında ayrıntılı olarak yazılmıştır.

KAYNAKLAR

1. Abramson, P. R., Moriuchi, K. D., Waite, M. S. ve Perry, L. B. (1983). Parental attitudes about sexual education: Cross-cultural differences and covariate controls. *Archives of Sexual Behavior*, 12(5), 381-397.
2. Artan, İ. (2003). Engelli çocuk ve gençlerin cinsel eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4, 39.
3. Bilginer, Ç., Hesapçioğlu, S. T. ve Kandil, S. (2013). Çocukluk çağı cinsel istismarı: Mağdur ve sanık açısından çok yönlü bakış. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26, 55-64.
4. Çalışandemir, F., Bencik, S. ve Artan, İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 14-27
5. https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=5643169258727171778&hl=tr&as_sdt=0,5&sciold=0,5
6. Çok, F. (1999.) Türkiye'de çocuk ve gençlerin cinsel gelişim ve eğitimine genel bakış. Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
7. Çok, F. (2003). Ergenlerin Cinsel Eitimi: Bir Program Denemesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

8. Cok, F. ve Gray, L. A. (2007). Development of a sex education programme for 12-year-old to 14-year-old Turkish adolescents. *Sex Education*, 7(2), 127-141.
9. Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21.
10. Düzkantar, A. (2016). Evde Cinsel Gelişim ile İlişkili Sorun Davranışları Yönetme, Ergenlik Döneminde Evde Gelişimsel Destek, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
11. Düzkantar, A. (2017). Yetişkinliğe Geçişte Cinsellik ve Üreme Sağlığı Yeterliliklerinin Kurumda Desteklenmesi .Ed. Aksoy,V., Yetişkinliğe Geçişte Kurumda Gelişimsel Destek, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
12. Ersanlı, K. ve Kumcağız, H. (2016) Cinsel Sağlık Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara.
13. Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard educational review*, 58(1), 29-54.
14. Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. ve Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child abuse & neglect*, 14(1), 19-28.
15. Kaya,F., Serin,Ö., Ayşe Genç, A. (2007). Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Yaşamlarına İlişkin Yaklaşımlarının Belirlenmesi, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6 (6), 441-448
16. Kır, E. (2013). Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve İstismara Karşı Önleyici Eğitim Çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 785-800.
17. Kutlu, Ö. ve Çok, F. (2002). Cinsel Eğitim Programına Dayalı Cinsel Bilgi Testinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 27, Sayı 123 (3-12).
18. Measor*, L. (2004). Young people's views of sex education: Gender, information and knowledge. *Sex Education*, 4(2), 153-166.
19. Mermer, G. (1993). Zihin Engelli Ergenlerin Cinsel Eğitim Gereksinimleri Hakkında Anne, Baba Ve Eğitirmci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
20. Ozan, S., Timbil, S., Aras, S., Can Bilgin, A., Orcin, E. ve Semin, S. (2010). Sexual attitudes, behaviour changes and opinions of interns in Izmir, Turkey. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 15(5), 367-375.
21. Öztürk, B. ve Siyez, D. M. (2015). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkiliğinin İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi* (16) 1: 30-55.
22. Set, T., Dağdeviren, N. ve Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 137-141.
23. Siyez, D. M. Ve Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.

24. Somers, C. L. ve Gleason, J. H. (2001). Does source of sex education predict adolescents' sexual knowledge, attitudes, and behaviors?. *Education*, 121(4), 674.
25. Rogow, D. ve Haberland, N. (2005). Sexuality and relationships education: Toward a social studies approach. *Sex Education*, 5(4), 333-344.
26. Walker*, J. (2004). Parents and sex education—looking beyond 'the birds and the bees'. *Sex education*, 4(3), 239-25.

24 Ekim 2018

Oturum XXXII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özge Pınarcık

Saat

10:45-12:15

Yer

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Senem KORKMAZ¹, Ayşe ÖZTÜRK SAMUR²

1 Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim ABD

2 Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Bu çalışmanın amacı erkek okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma modellerinden Olgu bilim (Fenomenoloji) deseninin kullanıldığı çalışma; amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 13 erkek okul öncesi öğretmeni ve Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 15 erkek öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularında erkek okul öncesi öğretmenlerinin ve adaylarının görüşleri birbirini destekler niteliktedir. Adayların meslekte yaşayabileceklerini öngördükleri problemleri öğretmenler yaşadıkları ifade etmişlerdir. Her ne kadar yaşadıkları problemler olsa da öğretmenler ve adaylar bu meslekte var olmalarının özellikle tek ebeveynli çocuklar için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Adaylar ve öğretmenler maddi sebepler ya da farklı nedenlerle mesleği tercih ettiklerini ifade etmişler, mesleklerini çevreleriyle paylaştıklarında çevrenin de hala bu mesleği kadın işi olarak gördüğü için çeşitli sorunlar yaşadıklarını, belirtmişlerdir. Staj yaptıkları ya da çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları problemlerin erkeklerin bu mesleği yapamayacağına dair çevredeki olumsuz algı, çocukların erkek öğretmene daha zor alışması ve anne babalardan gelen şaşkınlık ifadeleri olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda 10 öğretmen adayı ve 6 öğretmenin mesleğe devam etme konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenler eskiye göre varlıklarını duyurmada daha isteklidir ve bu konuda gerekli çalışmalar için öneriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Erkek okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmenliği, cinsiyet

*Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi YL

**Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği

ANALYSIS OF MALE PRE-SCHOOL TEACHERS' AND TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ABOUT THE JOB OF PRE-SCHOOL TEACHING

The purpose of this study is analyzing male pre-school teachers' and teacher candidates' opinions about the job of pre-school teaching. The sample of this study was determined by using criterion sampling which is purposeful sampling method and the phenomenology design which is a qualitative research model was utilized.; the sample of this study consist of 13 male teachers who works at the schools in Aydın affiliated to Ministry of National Education and 15 male teacher candidates who study at Adnan Menderes University. A semi-structured interview form prepared by the researchers has been used to gather information. Gathered data was analyzed by using descriptive analysis method.

Findings of the study show that opinions of teachers and teacher candidates support each other. The teachers stated that they have experienced the problems that have been foreseen by the candidates. Though there are problems in the job, the teachers and candidates stated that it is important to be a teacher especially for children who have only one parent. Both teachers and teacher candidates reported that they preferred the job because of financial reasons or some other obligations. They also stated that when they talked about their jobs with their social environment, they face some problems because of their gender since people still think that this job is for women. They reported that some of the problems they experienced in the institutions they work or go for practice are that parents are surprised, children have problems getting used to their male teachers, and negative perception about males can't do the job. Meanwhile, 10 candidates and 6 teachers have negative ideas about pursuing their career in the future. Compared to old times, the teachers and candidates are keener to announce their existence and they have suggestions for future studies.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim; çocuğun sonrakini yaşamının temelini oluşturması, olumlu kişilik geliştirmesine katkı sağlaması, inanç ve değer yargılarının oluşması, zayıf ve güçlü yönlerin fark edilmesi, sosyal deneyimlerin temelini oluşması, ilkokula hazırlaması gibi nedenlerle kritik bir önem sahiptir (Gültekin Akduman, 2015; Güral, 2017; Katrancı, 2014). Bu önem göz önünde bulundurulduğunda, akla ilk olarak okul öncesi eğitimin temel taşı olan okul öncesi öğretmeni gelmektedir. Öğretmen; öğrenim sürecinin en temel ögesi, eğitim-öğretimin en sorumlu kişisidir (Körükçü, 2014). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekten yükümlü özel ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği kadına özgü bir meslek olarak kabul edilmekle birlikte (Sak, Kızılkaya, Yılmaz, Dereli, 2015) okul öncesi öğretmenliğinin tarihsel gelişimine bakıldığında da, çoğunlukla bu görevi kadınların üstlendiği ve yakın zamana kadar erkeklerin bu meslekte sıkça yer almadığı görülmektedir (Yağlıbasan ve Aksoy, 2016). 15. Yüzyıldan 20. Yüzyılın ortalarına kadar okul öncesi öğretmenliği mesleğini kadınların icra etmiş olmaları erkek öğretmenlerin bu meslekte var olmalarını ve kabulünü zorlaştırmıştır. Günümüzde hala; tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi öğretmenliğinin ağırlıklı olarak kadınlar tarafından icra ediliyor olması

(Sak,2015) toplum tarafından kadın mesleği olarak görülmesine yol açmıştır. Ancak tablo 1de de görüldüğü gibi eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarına kayıt olan erkek öğretmen adayı sayısı her geçen yıl artış göstermektedir.

Tablo1. 2013-2018 yılları arasında üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümüne kayıt yaptıran öğrenci sayıları (YÖK İstatistikleri)

Yıllar	Kadın	Erkek
2013-2014	6068	735
2014-2015	6779	982
2015-2016	10169	1104
2016-2017	6779	1122
2017-2018	7036	1594

Buna paralel olarak erkek okul öncesi öğretmeni sayısında da yıllara göre artış gözlenmektedir. Son istatistikler, ülkemizde kadın okul öncesi öğretmeni sayısının 72680, erkek okul öncesi sayısının ise 4429 olduğunu göstermektedir (Milli Eğitim İstatistikler,2016/17). Yapılan araştırmalarda, erkek okul öncesi öğretmenlerinin meslek içerisinde azınlıkta kalmaları ve mesleğin çevre tarafından kadın işi olarak görülmesi, kadınların meslekte daha başarılı olduklarının düşünülmesi gibi problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Meslek kadına atfedildiği için erkek okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim ortamında çalışmak istememekte, ekonomik kaygılardan dolayı bu bölümü tercih edip çalışmaya devam etmektedirler (Akman, Taşkın, Özden, Okyay ve Cortu, 2014; Erden, Özgün, Aydılek Çiftçi,2011; Sak,2012; Sak, Tezel Şahin, Günindi, 2008; Yağıbasan ve Aksoy, 2016).

Ülke ve yetişecek nesillerin geleceği açısından, okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde, bu alanda sayıları her geçen gün artan erkek okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerinin ve mesleki açıdan yaşadıkları durumların tespit edilmesi önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde, erkek okul öncesi öğretmenleri ile ilgili olarak çocukların görüşlerine, velilerin görüşlerine, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine yer verildiği (Ağgül Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017; Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015; Yağıbasan ve Aksoy, 2016), erkek okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dahil olduğu bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada; erkek okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik görüşlerinin ve mesleki açıdan yaşadıkları durumların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden Olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu Bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümyle yabancı olmadığımız ancak tam anlamıyla da kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada erkek okul

öncesi öğretmenlerinin ve adaylarının mesleğe yönelik görüşlerini ve mesleki açıdan yaşadıkları olguları anlamaya çalışmak amacıyla Olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; önceden belirlenmiş bir ölçütü belirleyen bir durumun çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada temel ölçüt okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin erkek olması ve erkek okul öncesi öğretmeni adaylarının birinci ve/veya dördüncü sınıfta okuyor olmalarıdır. Özellikle birinci ve dördüncü sınıf adayların seçilmesinin nedeni ise; birinci sınıfların okul öncesi eğitimi alanında henüz ders almış olmaması ve herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda uygulama yapmamış olmasıdır. Dördüncü sınıf erkek okul öncesi öğretmeni adaylarının ise okul öncesi eğitimi büyük oranda tamamlayıp, okul öncesi eğitim kurumunda uygulama yapmış olarak, öğretmenlik mesleğine yakın bir zamanda geçiş yapacak olmalarıdır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aydın ili genelinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 13 erkek okul öncesi öğretmeni ve Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan birinci ve dördüncü sınıf erkek 15 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Aydın ilindeki tüm erkek okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmış, gönüllük esasına bağlı olarak toplam 13 öğretmen ve 15 öğretmen adayı olmak üzere toplam 28 kişi ile çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. *"Görüşme önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir"* (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için öncelikle konu ile ilgili literatür taranarak (Ağgül Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017; Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015; Yağlıbasan ve Aksoy, 2016) öğretmenlere sorulması planlanan 14, öğretmen adaylarına sorulması planlanan 11 soru hazırlanmıştır. Sorular uzman görüşüne sunulduktan sonra soru sayısı aynı kalacak şekilde son şeklini almıştır. Görüşme formu aynı zamanda araştırmacıya görüşmenin gidişatına bağlı ek sorular sorma imkânı verecek şekilde tasarlanmıştır. 2 öğretmen adayı ve 2 öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, problem görülmemesi sonucunda asıl uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama da araştırma verilerine dâhil edilmiştir. Öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı Okul resmi sitesinden telefon yoluyla ulaşıp, araştırma hakkında bilgilendirilerek yüz yüze görüşme talep edilmiştir. Araştırma, gönüllü öğretmenlerle, öğretmenlerin uygun olduğu yer ve zamanda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 3 öğretmen ile zamanın ve yerin ayarlanamaması sebebi ile telefonla görüşme gerçekleştirilirken 1 öğretmen mail yoluyla katılımı kabul etmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15- 20 dakika sürmüştür. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ise adayların uygun oldukları zamanda adayların isteği doğrultusunda Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Bazı görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, bazı

görüşmelerde ise öğretmen ve öğretmen adaylarının isteği doğrultusunda not tutma yöntemine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “*Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre düzenlenir ve yorumlanır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak için sık sık alıntılara yer verilir. Ayrıca bulgular uygun görülen ve gerekli olan yerlerde sayısallaştırılarak sunulmuştur. Çalışmanın amacına yönelik olarak toplanan veriler frekans ve yüzde gibi betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiş ve tablolar halinde gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya katılan erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo2. Erkek okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının ilk sıradaki bölüm tercihleri

				Bölüm tercihi	F
Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular				Diğer öğretmenlikler	7
				Okul Öncesi Öğretmenliği	5
				PDR	2
				Hukuk	1
				Diğer öğretmenlikler	6
Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular				Psikoloji / PDR	3
				Hukuk	2
				Okul Öncesi Öğretmenliği	1
				Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	1

Erkek okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının ilk sıradaki bölüm tercihlerinin diğer öğretmenlik branşları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri, öğretmen adaylarından ise beş tanesi okul öncesi öğretmenliğinin birinci sırada tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo3. Okul öncesi öğretmenliğini tercih sebebi

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	Kod
Mecburiyet	<i>Atama ve iş bulma kolaylığı (11) Öğretmen olmak istiyordum puanım buna yetti (2)</i>	<i>Atama ve iş bulma kolaylığı (8)Farklı seçeneğim yoktu (2)İstediğim bölümün olmama ihtimaline karşı, açıkta kalmamak için (7)</i>
Severek/ İsteyerek	<i>İsteyerek seçtim, çocukları seviyorum (7)</i>	<i>Çocuklara yönelik olumlu tutumum, sevgim (4)</i>
Kolaylık	<i>Okuması, mesleği icra etmesi, idareci olması kolay (4)</i>	

Tabloda, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliğini çoğunlukla mecburiyet nedeniyle seçtiği, ancak isteyerek seçen öğretmen adaylarının sayısının arttığı görülmektedir.

Tablo4. Okuduğu programı/mesleğini çevresi ile paylaşma

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	Tema Kod
Rahatlıkla paylaşma	<i>Gelecek yorumlara aldırış etmeden, paylaşıyorum (10)</i>	Rahatlıkla paylaşma <i>Çekinmiyorum, paylaşıyorum (6)</i>
Çekinme	<i>Çekiniyorum, öğretmenlik demekle yetiniyorum, açıklama yapmak istemiyorum (5)</i>	Çekinme <i>Özellikle ilk yıllarda çekiniyordum (7)</i>
Kadın mesleği olarak görme	<i>Kadın mesleği olarak görülüyor, erkekler yapamaz diyorlar(13)</i>	Kadın mesleği olarak görme <i>Kadın mesleği olarak görülüyor, erkeklerin yapabileceğine inanmıyorlar (7)</i>
Mesleği bilmeme	<i>Okul öncesi öğretmenliğinin ne olduğunu, ne iş yaptığını bilmiyorlar (3)</i>	Mesleği bilmeme <i>İlk yıllarda okul öncesi öğretmenliğinin ne olduğunu bilmiyorlardı (3) Şaşırıyorlar, tuhaf karşıyorlar (8)</i>
Mesleği değersiz görme	<i>Okul öncesi öğretmenliğini değersiz görüyorlar (3)</i>	Tercih edilme <i>Tanıdıktan sonra erkek olmamız sebebiyle tercih ediyoruz (5)</i>

Öğretmenlerin ve adayların, okul öncesi öğretmeni olduklarını/okuduklarını paylaşırken, öğretmen adaylarının çoğunluğunun, öğretmenlerin ise hemen hemen yarısının çekinmeden paylaştıkları görülmektedir. Her iki grup da, çevreden en çok mesleğin kadınlar tarafından yapıldığına, mesleğin tanınmadığına, adaylar ise farklı olarak okul öncesi öğretmenliğinin değersiz olduğuna ilişkin yorumlar aldığı belirlenmiştir. Öğretmenler ise özellikle erkek oldukları için tercih edildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenliğinin belirli bir cinsiyetle özdeşleşme durumu hakkındaki görüşler

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	
Kadın cinsiyetiyle özdeşleşme	<i>Toplumda kadın daha iyi yapar algısı var (4) Kadın sayısı çok fazla, insanlar erkek öğretmen görmüyor (6) Adının anasınıfı- anaokulu olması (2)</i>	<i>Ataerkil toplum, çocuk bakmak kadına atfedilmiş (10) Kadın öğretmen sayısı fazla, insanlar erkek öğretmen görmüyor (5) Hemşirelik gibi kadınlar ön planda, zamanla değişecek (6)</i>
Özdeşleşme yok	<i>Kadın – erkek mesleki açıdan aynı (5)</i>	<i>Mesleğin cinsiyeti yoktur (4)</i>

Okul öncesi öğretmenliğinin bir cinsiyetle özdeşleşip özdeşleşmediği sorulduğunda, öğretmen adayları ve öğretmenlerin çoğunluğu mesleğin kadınlarla özdeşleştiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Kadın ya da erkek okul öncesi öğretmenin olumlu olumsuz yanları hakkında görüşler

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	Kod
Kadın/Olumlu	<i>Toplumun kadın öğretmene alışkın olması (6) Annelik içgüdüü (5) El becerileri (3)</i>	<i>Annelik içgüdüü/duygusalılık (5) Toplumun kadın öğretmene alışkın olması (2) El becerileri (2) Çocukları daha iyi tanıyor olmaları (2) Velilerle iletişim (1)</i>
Kadın/Olumsuz	<i>Tahammülsüz/sert olmaları (11) Duygusal olmaları (3)</i>	<i>Tahammülsüz olmaları/ tükenmişlik (8) Velilerle ilişki (1)</i>
Erkek/Olumlu	<i>Çocuğu aktif tutma / Merkeze alma (7) Mantiğini kullanarak hareket etme (4) Tek ebeveynli ailede rol model olma (3)</i>	<i>Çocuğu karşı toleranslı davranma (4) Tek ebeveynli ailede rol model olma (3) Baba ile ilişkiye katkı/ erkek rol model (4) Sınıf yönetimi (1) Fiziksel güç (1)</i>
Erkek/Olumsuz	<i>Ailelerin istismar endişesi (8) Toplumsal önyargı (7) Mizaç olarak sert olmaları (4) Öz bakım ve el becerilerinde yetersizlik (2)</i>	<i>Ailelerin istismar endişesi (3) Toplumsal önyargı (4) Öz bakım ve el becerilerinde yetersizlik (1) Çocukların ihtiyaçlarını bilmeme (1) Kadın egemen çalışma ortamı (1)</i>
Fark yok / Kadın erkek aynı	<i>Cinsiyet değil mesleki bilgisi önemli (2)</i>	<i>Cinsiyet değil mesleki bilgisi önemli (2)</i>

Öğretmenler ve öğretmen adayları kadın öğretmenlerin, tahammülsüz, sert olmalarını olumsuz özellikler, toplumun kadın öğretmene alışkın olması ve annelik içgüdüsünü olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. Erkek olmasının olumlu taraflarını çocuğu aktif tutma ve çocuğa karşı toleranslı davranma, olumsuz taraflarını ise ailelerin istismar endişesi olarak ifade etmişlerdir. İki öğretmen ve iki öğretmen adayı ise kadın ya da erkek olmasının fark yaratmadığını belirtmiştir.

Tablo7. Staj yaptığınız/öğretmenlik yaptığınız kurumda cinsiyetinize bağlı karşılaştığınız tutum ve davranışlar

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	Kod
Olumlu tutum	<i>Öğretmenler sayımız az olduğu için denk geldiklerine seviniyor (1) Çocuklar erkek öğretmeni daha çok seviniyor(3)</i>	
Olumsuz tutum	<i>Öğretmenler erkeklerin yapamayacağını düşünüyor(8) Çocuklar erkek öğretmene daha zor alışıyor(1)Erkek öğretmen adayı sayısının artmasına şaşırıyorlar(2)</i>	<i>Öğretmenler yadırgıyor/ şaşırıyor(4)Veliler şaşırıyor/ bazıları çocuğunu göndermek istemiyor (5)</i>
Farklı bir tutum yok		<i>Olumlu-olumsuz herhangi bir farklı tutumla karşılaşmadım (4)</i>

Öğretmen adayları staj yaptıkları kurumlarda cinsiyete bağlı olumlu tutumla daha az karşılaştıklarını, öğretmenlerin çoğunluğunun hala bu mesleği erkeklerin yapamayacağını düşündüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise çalıştıkları kurumda öğretmenlerin ve velilerin yadırgadıklarını, şaşırıldıklarını, bazı velilerin çocuğunu göndermek istemediğini, dört öğretmen ise olumlu-olumsuz herhangi bir farklı tutumla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Tablo8. Özel sektörde iş ilanlarında “kadın” öğretmen ayrıntısını veren kurumlar hakkındaki görüşler

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	Kod
Kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık	<i>Toplum kadın öğretmen görmek istiyor (13)Kadınların daha iyi olduğu düşünülüyor (8)</i>	<i>Toplum kadın öğretmen görmek istiyor (7)Erkeklerin daha iyi olabileceği göz ardı ediliyor (4)</i>
Dini değerler	<i>Dinen çocukları erkek öğretmene teslim etmek istemiyorlar (2)</i>	<i>Dinen çocukları erkek öğretmene teslim etmek istemiyorlar(1)</i>
Diğer		<i>Kadınları suistimal etmek daha kolay görülüyor (1) Her kurumda olan çeşitli idari kararlardan biri olabilir (2) Çalışma ortamında kadınların fazla olması (1)</i>

Öğretmen ve öğretmen adayları, toplumun kadın öğretmen tercih ettiğini, dini değerlerin gözetildiğini, ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler kurumların çalışma ortamı nedeniyle kadınları daha çok tercih ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo9. Mezun olduktan sonra bu mesleği yapıp yapmama/ Okul öncesi öğretmenliği mesleğini yapmaya devam edip etmeme hakkındaki görüşler

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	
Evet	<i>İyi bir öğretmen olacağımı düşünüyorum (2) Çocukların erkek öğretmene de ihtiyacı var (3)</i>	<i>Öğretmenliği / çocukları seviyorum (5)Çünkü yöneticiliğin şartları ağır (1)</i>
Hayır	<i>Birkaç sene yapıp sonra yönetici olmak istiyorum (6) Direkt yöneticilik yapmak istiyorum (2) Okul açıp, kurucu pozisyonunda olmak istiyorum (2)</i>	<i>Belli bir süre daha yapıp bırakırım (5)Yöneticiliğe geçmek istiyorum (1)</i>
Kararsızım		<i>Kararsızım belki bırakırım (1)</i>

Öğretmen adaylarının çoğunluğu okul öncesi öğretmenliği yerine yönetici olmayı ya da okul açmayı planlamaktadır. Altı öğretmen mesleğe devam etmeyi, altısı ise bırakmayı planlamaktadır.

Tablo10. Mesleğinizle ilgili beklentiler ve öneriler

	Erkek okul öncesi öğretmen adayları	Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri
Tema	Kod	
Öğretmenlerle ilgili beklenti ve öneriler	<i>Erkek öğretmenlerle ilgili önyargı konusunda toplum bilinçlendirilmeli (10) Erkekler bu mesleğe yönlendirilmeli, sayıları artmalı (5) Atama sayıları artırılmalı (2) Puanlar yükseltilmeli, puanı yeten değil gerçekten yapabilecek olanlar bölüme alınmalı (4)</i>	<i>Erkeklerin de başarılı oldukları gösterilmeli, önyargılar bitmeli (3) Öğretmenlik mesleği eski saygınlığına kavuşturulmalı (3) Teneffüs olmalı (2)</i>
Çocuklarla ilgili beklenti ve öneriler	<i>Çocuk merkezli eğitim gerçekleştirilmeli, bunun için eski öğretmenler eğitimden geçmeli (5)</i>	<i>Her çocuk eğitimden yararlanmalı, zorunlu olmalı (4) Müfredat çocuğu merkeze alacak şekilde düzenlenmeli (3)</i>
Fiziki koşullarla ilgili beklenti ve önerileri		<i>Sınıf içi şartlar iyileştirilmeli (5) Devlet desteği artırılmalı (3)</i>

Öğretmen adayları erkek öğretmenlerle ilgili önyargı konusunda toplumun bilinçlendirilmesi, erkeklerin de bu mesleğe yönlendirilmesi ve sayıların artması, öğretmenlerin atama sayılarının artması ve puanların yükseltilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Çocuklarla ilgili beklenti ve önerileri ise çocuk merkezli eğitim gerçekleştirilmesi ve bunun için eski öğretmenlerin eğitimi şeklinde belirtmişlerdir. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin ise fiziki koşullarla ilgili beklentilerini de ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo11. Okul yönetiminin/öğretmenlerin yaklaşımı

	Okul yönetiminin yaklaşımı	Öğretmenlerin yaklaşımı
Tema	Kod	Kod
Var	<i>Kadınlara daha baskıcı davranıyorlar (2) Yönetici kadın olduğunda kadınlar ayrıcalıklı oluyor (1) Sayımız az olduğu için erkek öğretmenlere daha olumlu tavır sergileniyor (1) Kadınlara daha olumlu ilişkiler kuruyorlar(1)</i>	<i>Özel hayatlarında da arkadaş oldukları için iletişimleri daha iyi (2)Erkek öğretmenleri misafir olarak görüyorlar (1)Toplumsal önyargılar etkiliyor (1)</i>
Yok	<i>Herhangi bir fark yok, kadına ve erkeğe aynı tavır sergileniyor (8)</i>	<i>Çünkü teneffüs olmadığı için iletişim kurmaya fırsat yok (2) Kadın meslektaşlar bu konuda çok dikkatli davranıyor (1) Diğer (6)</i>

Öğretmenlere okul yönetiminin ve öğretmenlerin yaklaşımı sorulduğunda çoğunluğu cinsiyete bağlı bir fark olmadığını belirtirken, fark olduğunu düşünen erkek öğretmenler kadınlara idarenin daha baskıcı davrandığını ve kadın öğretmenlerin de aralarında daha iyi iletişim kurduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Erkek okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının ilk sıradaki bölüm tercihleri incelendiğinde diğer öğretmenlik branşlarını tercih ettikleri, öğretmen adaylarının 5'inin, öğretmenlerin ise 1'inin okul öncesi öğretmenliğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç zaman içinde bölüm tercihlerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünün üst sıralara çıktığını göstermektedir. Ancak her iki grupta da bölümü tercih sebebi atama, iş bulma, kolaylığı, açıkta kalmak istememe gibi mecburi nedenler ve okuma, mesleği yapma ve idareci olma kolaylığı olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde araştırmalar, iş bulma kolaylığı, mali kaygılar ve müdür-müdür yardımcısı gibi yöneticilik görevlerinde yer alma nedenleri ile mesleğin tercih edildiğini ortaya koymuştur (Sak, 2012; Erden, Özgün, Aydılek Çiftçi, 2011). Ancak öğretmenlerle kıyaslandığında öğretmen adaylarının yarısının bölümü isteyerek tercih etmeleri olumlu bir durumdur.

Öğretmen ve adaylar, okul öncesi öğretmeni olduklarını çevreleriyle rahatlıkla paylaşma konusunda zamanla daha az çekindiklerini ancak çevrelerinden aldıkları yorumların hâlâ olumsuz olabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler de adaylarda ilk etapta mesleklerinin kadın işi olarak görüldüğünü ve şaşkınlıkla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sak ve Tezel Şahin 2007'de yaptıkları çalışmada erkek okul öncesi öğretmenlerin ilk göreve başladıklarında bir takım olumsuzluklar ile karşılaştıklarını

belirtmiştir. Erden, Özgün, Aydılek Çiftçi, (2011)'de öğretmenlerin çevrelerinden mesleğin bir kadın işi olduğuna ilişkin yorumlar aldığını ve bu mesleği seçmenin tuhaf olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin ve adayların çoğu toplumdaki algı, kadın sayısının meslekte baskın olması, adının hala anasınıfı-anaokulu diye geçmesi gibi sebeplerle mesleğin kadın cinsiyeti ile özdeşleştiğini düşünmektedirler. Ne yazık ki okul öncesi eğitim kurumları resmi dilde bile anaokulu ve anasınıfı olarak ifade edilirken günlük hayatta da okul öncesi öğretmeni yerine anasınıfı öğretmeni, anaokulu öğretmeni ifadeleri yaygın bir şekilde kullanılmakta, okul ve meslek ismine bile cinsiyetçi bir dil hâkim olmaktadır.

Katılımcı öğretmenler ve öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenin cinsiyetinin kadın olmasının olumlu tarafını, toplumun kadın öğretmene alışkın olması, annelik içgüdüğü ve el becerileri olarak, olumsuz tarafını kadınların çocuklara karşı tahammülsüz ve sabırsız olmaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler ve öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenin erkek olmasının olumlu taraflarını çocuğu aktif tutma, çocuklara karşı daha toleranslı davranma, onları merkeze alan bir anlayışla hareket etme ve tek ebeveynli ailelerde erkek rol model açısından önemli gördüklerini ifade ederken, olumsuz tarafı olarak toplumun önyargılı olmasını istismar endişesini göstermişlerdir. Ağgül Yalçın, Yalçın ve Macun (2017) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenin cinsiyetinin önemli olup olmadığı konusunda öğretmenlerin yarısına yakınının, annelik içgüdüğü taşıdıkları için kadın öğretmenler olması gerektiği görüşünde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca velilerin annelik içgüdüğü dolayısıyla kadın öğretmene daha çok güvendiklerini belirtmişlerdir. Yağlıbasan ve Aksoy (2016)'da benzer sonuçlarla velilerin kadın öğretmendeki annelik içgüdüğüne bağlı güven sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Fagan (1996) yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmenlerin özellikle hareketli oyunlarda daha fazla aktif rol alarak gürültülü ortamlara daha fazla tolerans gösterebileceği ve erkek öğretmenlerin tek ebeveynli çocuklara model olma açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. İki öğretmen kadın öğretmenlerin çocukları daha iyi tanıdıklarına, bir erkek öğretmenin ise erkek öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını bilmeme yönünde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin de mesleği kadınlarında mesleği kadınlarla özdeşleştirdiklerini göstermektedir. Oysa erkek olsun kadın olsun, aynı eğitim süreçlerinden geçen öğretmenler gelişimsel olarak çocuğu tanımak, ihtiyaçlarını bilmek çocuklarla doğru iletişim yollarını kullanmak zorundadır.

Öğretmenler ve öğretmen adayları çalıştıkları ve staj kurumlarında özellikle velilerin ve öğretmenlerin şaşırdığını belirtmişlerdir. Sak ve Tezel Şahin (2007) tarafından yapılan bir çalışmada velilerin okul öncesi öğretmenin erkek olması durumunda şaşırdığını ve bu işi yapamayacaklarını düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları stajda öğretmenlerin erkeklerin yapamayacağına dair görüşlere sahip olduklarını, erkek öğretmen sayısının artmasına şaşırdıklarını belirtmişlerdir. Ancak toplumsal önyargıları ortadan kaldırmada başta öğretmenler öncü olmalı, değişime kendilerinden başlamalıdır.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen, özel sektördeki iş ilanlarında bazı kurumların özellikle kadın öğretmen ayrıntısını vermeleri konusundaki görüşleri ile ilgili soruya öğretmenler de öğretmen adayları da olumsuz bakmış ve toplumun kadın öğretmen beklentisi olmasına bağlı olduğunu, onların bu

beklentisini karşılamaya yönelik bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın her aşamasında da pek çok kez bahsedilen toplumun kadın öğretmen beklentisi olduğu gerçeği bu bulguyu desteklemektedir.

Mesleğe devam edip etmeme konusunda erkek okul öncesi öğretmenlerinin altı tanesi devam etmek istediklerini, altısı ise bir süre sonra bırakmak istediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu ise yöneticilik ya da kurum açma görüşüne sahiptir. Bunun yanında çocukların erkek öğretmene ihtiyaç duyduklarını belirterek mesleği yapmayı bir gereklilik gören adayların da varlığı söz konusudur. Sak ve Tezel Şahin (2007) çalışmalarında, erkek öğretmenlerin %22.11'nin ileri yaşlarda bu işi yapmak konusunda tereddüt yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Erkek okul öncesi öğretmenleri ve adayları mesleklerine yönelik bazı beklenti ve öneriler belirtmişlerdir. Öğretmen ve adayların öncelikli beklentisi erkek öğretmenlerin de başarılı olduklarının gösterilmesi, önyargıların bitmesine yönelik çalışmaların yapılması, erkeklerin de bu mesleğe yönlendirilmesi gerektiğidir. Öğretmenler ve adaylar mesleklerini severek icra edebilmek için devletten ve toplumdaki destek beklemektedir.

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin kendi arasında cinsiyete bağlı davranış ve tutumda herhangi bir fark olup olmamasına yönelik olarak, öğretmenlerin çoğu fark olmadığını ifade etmişlerdir. Sınırlı sayıda öğretmen kadınlara daha baskıcı davranıldığını ve kadın öğretmenlerin daha iyi iletişim kurduklarını, teneffüs olmadığı için diğer branş öğretmenleri kadar iletişim kurmaya fırsatlarının olmadığını da belirtmişlerdir. Ağgül Yalçın, Yalçın ve Macun (2017) öğretmenlerin çoğunluğu okul yönetimi açısından cinsiyetin fark yaratmadığını ancak yöneticilerin kadın öğretmenlerle daha rahat çalıştığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar yönetimin tutumunun cinsiyete bağlı olmaktan çok kişisel ve mesleki özelliklere bağlı değiştiğini düşündürülebilir.

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri birbirini destekler niteliktedir. Adayların meslekte yaşayabilecekleri öngördükleri problemleri öğretmenler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıllara göre daha az problemle karşılaşmış olmaları kültürel olarak toplumun daha çok erkek okul öncesi öğretmeni ile karşılaşmasına bağlı olarak değişimine bağlanabilir. Problemlerle karşılaşsalar dahi öğretmenler ve adaylar bu meslekte var olmalarının önemini farkındadır ve eskiye göre varlıklarını duyurmada daha isteklidir.

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin alandaki yararları ve önemi göz önüne alındığında, sayılarının artması kadar bilinçli olarak bu mesleği seçmeleri de ciddi bir öneme sahiptir. İsteyerek, gerçekten mesleği yapabileceğine inanarak gelen öğretmenlerin meslekteki mutluluğu çocuklara ve anne babalara yansımaktadır. Bu da dolaylı olarak topluma yansımaktadır. Bu konuda üniversite tercihleri sırasında adaylara her bölüm ayrıntılı anlatılıp, kısa bir sürede olsa okul öncesi eğitim kurumunda gözlem ve öğretmenlerle görüşme yapmaları sağlanabilir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında uygulama dersleri artırılmalı, mümkünse birinci sınıftan başlamalıdır. Böylelikle adaylar mesleği gerçekten yapıp yapamayacağını erken fark edip bırakıp bırakmama kararını verebilir.

Erkek öğretmenlerin varlığının hala belirli bir kesim tarafından bilinmemesi, kabul görmemesi adına özellikle basın iletişim araçları etkili olarak kullanılabilir. Çizgi filmlerin bazılarında okul öncesi eğitim

kurumları gösterilmektedir. Burada öğretmenin erkek olması çocuk ve ailelerin farkındalığını arttırarak bu amaca hizmet edecektir. Yetişkinlerin izledikleri programlarda alandan öğretmenleri seçerken erkek öğretmenlerin de var olması, görüşlerinin dinlenmesi de işe yarayacaktır. Mesleğin cinsiyeti olmaz görüşünden yola çıkılarak bu çalışmanın mevcut durum hakkında yeni bir farkındalık kazandırıp alana ve mesleğe katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ağgöl Yalçın, F., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
2. Akman,B., Taşkın,N., Özden,Z., Okyay, O. ve Cortu, F. (2014). Parents'm views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18(1), 21-32. doi.org/10.1080/16823206.2013.847009
3. Erden, Ş., Özgün, Ö. ve Aydılek Çiftçi, M. (2011). "I am a man, but I am a pre-school education teacher": Self- and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia Social and Behavioral Science*, 15, 3199–3204.
4. Fagan, J. (1996). Getting males in early childhood programs. *Education Digest*, 62(2), ss. 24-25.
5. Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Bulat (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş (ss.1-15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
6. Güral, M. (2017). Okul öncesi eğitimi anlamak. Z. Seçer (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
7. Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 2-14). Ankara: Pegem Akademi.
8. Körükçü, Ö. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler ve personel. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 216-224). Ankara: Pegem Akademi.
9. *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim*, 2016/17. Milli Eğitim Bakanlığı. Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. Ankara.
10. Sak, R. (2012). Erkekler ve okul öncesi öğretmenliği. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 3 (10). 50-53.
11. Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers, *Early Child Development and Care*. 185(10), 1629-1640. doi: 10.1080/03004430.2015.1014353
12. Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y. ve Dereli, M. (2015). Çocukların bakış açısıyla erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 142-162.
13. Sak, R. ve Tezel Şahin, F. (2007). Erkek okul öncesi öğretmenlerine genel bir bakış. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi. Pegem Yayınları.
14. Sak,R., Tezel Şahin,F. ve Günindi, Y. (2008). Erkek okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında karşılaştıkları durumlar üzerinde ilk görev yaptıkları yerleşim yeri büyüklüğünün

- etkisi. Özer(Ed.). *Proceedings of international conference on educational science*. Faculty of education, Eastern Mediterranean University. 1636-1644.
15. Yağıbasan, M. ve Aksoy G.P. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı (Elazığ ili özelinde bir alan araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*,3 (3), 85-113.
 16. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
 17. Yüksek Öğretim Kurulu İstatistikleri. *Öğrenci sayıları özet tablosu (2013-2018)*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 13.05.2018.

24 Ekim 2018

Oturum XXXII**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özge Pınarcık**

Saat**10:45-12:15****Yer****507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)**

**AKRAN ÇATIŞMALARINA ÇOCUKLARIN BİLDİRDİKLERİ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRETMEN BEYANINA DAYALI SOSYAL YETKİNLİK İLİŞKİSİ****Burcu BUĞAN, Feyza ÇORAPÇI****Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü****ÖZET**

Sosyal problem çözme becerileri okul öncesi dönemde kazanılan önemli becerilerden biridir. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların (247 çocuk; 144 kız; Ortalama yaş = 59 ay, SS = 7.1) sosyal problem çözme becerilerindeki bireysel farkları açıklayan değişkenler ve sosyal problem çözme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal ve davranışsal uyum üzerindeki rolü incelenmiştir. Çocuk yaşı, cinsiyeti ve duygusal yetkinlik becerileri akran çatışmaları için seçilen duygusal ve davranışsal tepkiler ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliği yordayıcı rolü de belirlenmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemde geliştirilen sosyal problem çözme becerilerinin çocukların kreş ortamında gösterdikleri uyum ile ilişkili olduğunu göstermiş ve öğretmenlerin sosyal yetkinlik becerilerini gözlemlemedeki önemli rolüne dikkat çekmiştir.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinlik becerilerini hızla kazandıkları bir dönemdir. Bu dönemde çocukların dikkatli dinleme, öğrenme ve problem çözme yetileri gelişirken, duygusal ve sosyal yetkinlikleri de gelişmektedir. Duygusal yetkinlik, çocuğun kendi duygularının farkında olmasını, başkalarının duygularını anlayabilmesini ve duygularını düzenleyip, iç denetime sahip olmasını içerir. Sosyal yetkinlik ve biliş ise, yardımseverlik, grup içinde işbirliği yapmak, anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak ve başkalarının düşünce, arzu gibi zihinsel durumlarını anlamak gibi olumlu özellikleri kapsar (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007). Araştırmalar, sosyal ve duygusal yetkinlik becerileri gelişmiş olan çocukların arkadaşlık ortamının getirdiği sosyalleşme imkanlarından daha çok yararlandığını, ebeveyn ve öğretmenleri ile daha uyumlu ilişkiler kurabildiğini ve okulda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Denham ve ark., 2014; McCabe & Altamura, 2011). Buna karşın olarak, kızgınlık, öfke ve korku gibi duygularını uygun şekilde düzenlemekte zorluk yaşayan çocukların, destekleyici bir çevrenin de eksikliği sonucunda zaman içerisinde davranış bozukluğu gösterme riskleri artmaktadır (Denham ve ark., 2014). Uzun dönemdeki bu tür sonuçları göz önüne alındığında, sosyal

ve duygusal yetkinliğe katkı sağlayan unsurların niteliğini anlamak büyük önem taşımaktadır (Denham ve ark., 2014; McCabe & Altamura, 2011; Lansford ve ark., 2006).

Sosyo-duygusal yetkinliğe katkı sağlayan en önemli becerilerden biri çocukların sosyal etkileşimlerde yaşadıkları çatışmalarda gösterdikleri problem çözme becerileridir (Denham & Brown, 2010; Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). Sosyal problem çözme becerileri kişilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları zor ve/veya çatışma içeren durumlarla baş edebilmek için farklı çözümler ürettikleri ve bu çözümlerden en uygununu seçip uyguladıkları bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal etkileşimlerde problem çözebilme, yeni sosyal ortamlara uyum sağlama, arkadaşlık kurabilme, sosyal ortam ve durumlarının gerekliliklerine uygun bir şekilde davranma (örn., bir oyuncakla oynamak için sıra beklemek) ve çatışma durumlarında uzlaşmaya varma gibi becerileri içine alır (Walker ve ark., 2002). Bu becerileri sergilemek, diğerlerinin duygu ifadelerini anlamaya, özellikle de çatışma durumlarında ortaya çıkan olumsuz duyguları kontrol edip, bu duyguları yapıcı bir şekilde ifade edebilmeye büyük ölçüde bağlıdır (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000; Denham ve ark., 2014; Garner & Lemerise, 2007; Lemerise & Arsenio, 2000). Aynı zamanda, sosyal durumun yarattığı duygunun farkında olup uygun adımları atmak için gerekli olan planlama ve karar verme gibi bilişsel becerilerin de kullanılması gerekir (Denham ve ark., 2014; Landry, Smith, & Swank, 2009).

Sosyal problem çözme becerilerindeki bireysel farklılıkları açıklayan farklı çocuk özellikleri sıkça araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar, problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde gelişmeye başladığını ve çocukların yaşları ilerledikçe daha etkin problem çözme yolları kullandıklarını göstermektedir. Okul dönemindeki çocukların yaşça daha küçük çocuklara kıyasla, akran çatışmalarına yapıcı olmayan davranışlarla karşılık vermenin etkili olmadığını daha iyi kavradıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Feldman ve Dodge, 1987). Çocuk yaşının yanı sıra, çatışma içeren sosyal durumlar karşısında sergilenen duygusal ve davranışsal tepkilerin çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığına dair bulgular bulunmaktadır. Örneğin, kız çocuklarının sosyal çatışmalar için buldukları çözümlerin daha yapıcı olduğu ve erkek çocuklara kıyasla fiziksel ve sözel şiddete dayalı çözümleri daha az düşündüklerini ortaya konmuştur (Denham ve ark., 2013; Walker ve ark., 2002). Erkek çocukların verdikleri tepkilerin ise kız çocuklarına kıyasla daha saldırgan çözümler içerdiği ve genellikle kendilerine yöneltilen davranışa karşılık verme üzerine kurulu olduğu gösterilmiştir. Yapılan bir araştırmada, kız çocuklarının çatışmalarda ağırlıklı olarak üzgün hissedip olumlu çözümler geliştirmeye daha yatkın olduğu, erkek çocukların ise ağırlıklı olarak kızgın hissedip, saldırgan çözümler bulma olasılıklarının daha fazla olduğu gösterilmiştir (Denham ve ark., 2013).

Çocukların sosyal etkileşimlerinde çatışma yaşadıkları durumlarda olumsuz duygular hissetmeleri beklendiği bir durumdur. Bu yüzden, sosyal problem çözme becerilerindeki bireysel farklılıklara katkı sağlayan bir diğer önemli unsur çocukların duyguları anlama ve uygun şekilde ifade etme gibi becerilerini kapsayan duygusal yetkinlik becerileridir (Denham, 2007; Saarni, 2000). Ancak olumsuz duyguları daha yoğun şekilde yaşayan ve duygularını düzenlemede zorluk yaşayan çocukların, sosyal bilgi işleme süreçlerinde daha önyargılı hükümlerde buldukları ve sosyal durumdaki belirsiz ipuçlarını düşmanca algıladıkları ve kendilerini koruyabilmek adına saldırgan davranışlar sergiledikleri

bulunmuştur (Helmsen, Koglin, & Petermann, 2012). Dolayısıyla, çatışma içeren durumlarında arkadaşlarının davranışlarına düşmanca bir niyet atfeden çocukların bunun karşılığında daha kızgın hissedip saldırganlık içeren tutumlar sergilemeleri ya da kendi içlerine çekilip herhangi bir tepki göstermekten kaçınmaları olumlu problem çözümleri olarak nitelendirilmez (Helmsen ve ark., 2012; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992). Öte yandan, çocukların istek ya da hedeflerinin uyumlu olmadığı sosyal durumlarda duygu anlama ve düzenleme becerilerini daha iyi sergileyen çocukların bu çatışmalara sosyal anlamda daha uyumlu çözümler geliştirebildikleri bulunmuştur (Orobio de Castro, Bosch, Veerman, & Koops, 2003).

Sosyal problem çözme becerilerini inceleyen çalışmalar ağırlıklı olarak okul dönemindeki çocuklarla kapsamlı olarak araştırılmaktadır. Okul öncesi dönemde bu becerileri inceleyen çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası alanyazında daha kısıtlı kalmıştır (Denham ve ark., 2014). Bu çalışmanın amacı, 3-6 yaş arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerindeki farklılıkları açıklayan değişkenlerin araştırılması ve bu becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal yetkinlik üzerindeki yordayıcı gücünün sınanmasıdır. Bu doğrultuda: (1) Yaşça büyük olan çocukların, kız çocukların ve duygusal yetkinlik becerileri daha gelişmiş olan çocukların akran çatışmalarında daha üzgün hissedecekleri ve olumlu sosyal tepkileri daha sık seçecekleri; (2) Akran çatışmalarında olumlu problem çözme becerisinin sosyal yetkinliği yordayacağı ön görülmüştür.

YÖNTEM

Örnekleme

Çalışmaya toplamda 274 çocuk (144 kız), anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çocukların yaşı 38 ile 77 ay arasında değişmekte olup yaş ortalaması 59 aydır (SS = 7.1). Annelerin yaş ortalaması 37.7'dir. Tüm çocuklar İstanbul'daki anaokullarından uygun örnekleme yöntemiyle çalışmaya dahil edilmişlerdir. Annelerin yüzde 84.6' sını lise ve üstü eğitim derecesine sahiptir ve yüzde 78.5' i yarı- veya tam-zamanlı olarak çalışmaktadır.

İşlem

Öğretmenler çocukların sosyal yetkinliğini değerlendiren ölçekler doldurmuşlardır. Çocukların sosyal problem çözme ve duygusal yetkinlik becerilerini ölçmek için anaokulunda sessiz bir odada ortalama 20 dakika süren değerlendirme yapılmıştır. Önce Duygu Anlama Testi, ardından sosyal problem çözme becerilerini değerlendiren Zor Durumlar Testi'nin uygulaması psikoloji yüksek lisans öğrencileri tarafından her çocukla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal problem çözme becerileri. Sosyal problem çözme becerileri Denham, Bouril ve Belouad (1994) tarafından geliştirilen Zor Durumlar Testi (The Challenging Situations Task) ile ölçülmüştür. Zor Durumlar Testi'nde çocuklara resmedilmiş 6 farklı akran çatışması senaryosu anlatılmıştır. Her senaryo sonrası ilk olarak "*Eğer bu senin başına gelmiş olsaydı nasıl hissederdin?*" sorusu sorulup çocuklardan mutlu, üzgün, sinirli, normal olmak üzere dört farklı duygu ifadesini gösteren resimlerden birini

seçmeleri istenmiştir. Daha sonra "Eğer bu durum senin başına gelmiş olsaydı ne yapardın?" sorusu sorulup çocuklardan olumlu sosyal, kızgın, kaçınmacı ve ağlama olmak üzere dört farklı davranışsal tepkiyi gösteren resimden birini seçmeleri istenmiştir. Çocuklar toplam 6 senaryo için ne hissedeceklerini ve nasıl tepki vereceklerini belirtmişlerdir. Seçtikleri her bir duygusal ve davranışsal tepkiye 1 puan verilerek dört farklı duygu ve davranış tepkisinin toplam puanları hesaplanmıştır.

Sosyal yetkinlik ve sorun belirtileri. Sosyal yetkinlik ve sorun belirtileri LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Çorapçı ve ark. (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30* (SYDD-30) ölçeği ile öğretmen bildirimine dayalı olarak ölçülmüştür. SYDD-30, sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük olmak üzere her biri 10 madde içeren üç alt ölçekten oluşmaktadır.

Sosyal beceriler. Çocukların sosyal becerileri Merrell (2003) tarafından geliştirilen ve Özbey (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği* ile öğretmen bildirimine dayalı olarak ölçülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal iş birliği ("*Kendisinden istendiğinde çalıştığı ortamı temizler.*"), sosyal etkileşim ("*Arkadaşları üzgün olduğunda onları teselli eder.*") ve sosyal bağımsızlık ("*Bağımsız olarak çalışır veya oynar.*") gibi becerilerinin değerlendirildiği Sosyal Beceri alt ölçeği ile veri toplanmıştır.

Duygusal yetkinlik. Çocukların duyguları anlamak, isteklerin, düşüncelerin ve hatıraların duygular üzerinde oynadığı rolü anlayabilmek, etkin duygu düzenleme yollarını bilmek, birbirine zıt duygulara aynı anda sahip olunabileceğini ve duyguların toplumsal normlardan etkilenebileceğini bilmek gibi farklı duygusal yetkinlik becerileri *Duyguları Anlama Testi* (Pons & Harris, 2000) ile ölçülmüştür. Çocuklar toplam 9 maddeden oluşan bu değerlendirmede her bir duygusal yetkinlik maddesine verdikleri doğru yanıt sonucu 1 puan almıştır.

BULGULAR

Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Çalışmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Çocukların yaşı arttıkça akran çatışması durumunda verilmesi beklenmeyen duygusal bir tepki olan mutluluk ifadesi anlamlı olarak daha az seçilmiştir. Ayrıca, yaşça büyük olan çocuklar akran çatışmaları içeren durumlarda olumlu sosyal tepkileri daha sık seçerken, saldırganlık içeren davranışsal tepkiyi daha az seçmişlerdir. Akran çatışmalarında kız çocukları erkek çocuklarına kıyasla duygusal olarak üzgün hissedeceklerini, $t(264) = -4.57, p < .001$ ve bu çatışmalarda olumlu sosyal tepkiler göstereceklerini daha sık bildirmişlerdir, $t(264) = -1.99, p = .05$. Erkek çocukları, kız çocuklarına kıyasla, akran çatışmalarında mutlu ve kızgın hissedeceklerini, $t(264) = 2.48, p = .01$ ve $t(264) = 3.04, p < .01$ ve bu çatışma durumlarında vurmak, itmek gibi saldırgan davranışlar içeren tepkileri daha sık göstereceklerini ifade etmişlerdir, $t(264) = 2.87, p < .01$.

Tablo 1' de diğer tüm çalışma değişkenlerinin arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları ile gösterilmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu çocukların akran çatışmaları için seçtikleri tepkilerle ilişkili bulunmamıştır. Duygusal yetkinlik arttıkça çocuklar akran çatışmalarında mutlu ve kızgın hissedeceklerini veya saldırganca tepkiler vereceklerini daha az bildirmiş, öte yandan daha uygun bir

teпки olan üzüntü duygusunu ve olumlu sosyal davranışları daha sık göstereceklerini ifade etmişlerdir. Akran çatışmalarına duygusal tepki olarak mutluluk cevabını daha sık veren çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin daha düşük olduğu belirlenirken, bu çatışmalar karşısında üzüntü ifadesini daha sık belirten çocukların tüm bu sosyal becerilerde daha yetkin oldukları bulunmuştur. Son olarak, çatışmalarda olumlu sosyal davranış göstermek sosyal becerileri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Akran Çatışmalarındaki Duygusal Tepkilerin Çocukların Sosyal Yetkinlik Becerilerine Katkısı

Çocukların sosyal yetkinlikleri ve sosyal becerileri arasındaki korelasyonun güçlü olması sebebiyle SYDD-30 ölçeğinin sosyal yetkinlik alt ölçeği, PKBS ölçeğinin sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt ölçeklerinin Z-puanlarının ortalaması alınarak genel bir sosyal yetkinlik birleşik puanı oluşturulmuştur. Bağımlı değişkenin çocukların sosyal yetkinliğini ve sosyal becerilerini kapsayan genel sosyal yetkinlik olduğu ilk regresyon modelinde, ilk basamakta demografik değişkenler (çocuğun yaşı ve cinsiyeti), ikinci basamakta duygusal yetkinlik becerileri ve üçüncü basamakta çocukların seçtiği üzgün ve kızgın duygusal tepkiler eşitliğe girilmiştir. İlk ve ikinci basamakta yalnızca çocuğun yaşı genel sosyal yetkinlikteki varyansa anlamlı bir katkı sağlarken ($\beta = .15, p < .05$), çocukların seçtikleri üzgün tepkilerin ilk ve ikinci basamaktaki değişkenler kontrol edildikten sonra genel sosyal yetkinlikteki varyansın yüzde ikisini açıkladığı görülmüştür ($\beta = .18, p = .01$). Buna göre çocukların yaşı, cinsiyeti ve duygusal yetkinlik seviyeleri kontrol edildikten sonra, yaşça büyük çocuklar ve akran çatışmalarda üzüntü tepkisini daha sık yaşadığını bildiren çocuklar sosyal açıdan daha yetkin görülmektedir, $F(5, 258) = 2.82, p < .05$.

Akran Çatışmalarındaki Davranışsal Tepkilerin Sosyal Yetkinlik Becerilerine Katkısı

İlk regresyon modeline benzer olarak, bağımlı değişkenin çocukların genel sosyal yetkinliği olduğu bu regresyon modelinde, ilk basamakta çocukların yaşı ve cinsiyeti, ikinci basamakta çocukların duygusal yetkinlik becerileri, üçüncü basamakta ise akran çatışmaları için seçtikleri olumlu sosyal ve saldırgan tepkiler eşitliğe girilmiştir. İlk ve ikinci basamaktaki değişkenlerden yalnızca çocuğun yaşı genel sosyal yetkinliklerine anlamlı bir katkı sağlarken ($\beta = .15, p < .05$), bu değişkenler kontrol edildikten sonra çocukların seçtikleri olumlu sosyal davranışların genel sosyal yetkinliklerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir, $\beta = .16, p < .05, F(5, 258) = 2.66, p < .05$.

TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal birçok beceride kazanılan yetkinliğin hem yakın zamanda hem de uzun vadede sosyal (örn., arkadaşlık ilişkileri), duygusal ve akademik başarı ile ilişkili olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Denham ve ark., 2014; McCabe & Altamura, 2011). Sosyo-duygusal yetkinliğin kazanılmasında önemli rol oynayan bu becerilerden biri sosyal problem çözme becerileridir (Denham & Brown, 2010; Walker ve ark., 2002). Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların özellikle de akranlarıyla çatışma içeren durumlarda gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin sosyal yetkinlik üzerindeki rolü incelenmiştir.

Çalışmanın ilk hipotezini destekleyen şekilde, çocukların yaşları arttıkça akran çatışmalarında mutlu ve saldırgan tepkileri daha az, öte yandan olumlu sosyal tepkileri daha sık bildirdikleri bulunmuştur. Ayrıca, kız çocuklarının akran çatışmalarına üzgün ve olumlu sosyal tepkileri daha sık seçtikleri, erkek çocukların ise mutlu, kızgın ve saldırgan tepkileri daha sık seçtikleri bulunmuştur. Bu bulgular alanyazındaki mevcut çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin, okul öncesi dönemde çocuklarla daha önce yapılan bir diğer çalışmada da çocuk yaşı arttıkça mutluluk tepkisinin daha az seçildiği ve sosyal açıdan daha olumlu tepkilerin bildirildiği gösterilmiştir (Denham ve ark., 2014). Walker ve arkadaşları da (2002), kız çocuklarının sosyal çatışmalar karşısında çözüm olarak daha yapıcı yolları seçtiklerini, erkek çocuklarının ise bu gibi durumlar karşısında sözel ve fiziksel şiddete dayalı çözümleri daha çok benimsediğini göstermiştir.

Diğer yandan literatürdeki birçok çalışma duygusal yetkinlik becerilerinin sosyal ilişkilerde başarılı olmanın önemli gerekliliklerinden biri olduğunu desteklemektedir (Ashiabi, 2007; Helmsen ve ark., 2012; Orobio de Castro ve ark., 2003). Kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilen, kendi duygularını yapıcı şekilde ifade eden ve uyarıldığında duygularının kontrolünü sağlayabilen çocuklar, sosyal çatışma durumlarına daha az saldırgan ve sosyal açıdan daha olumlu tepkiler olumlu tepkiler geliştirmektedir (Orobio de Castro ve ark., 2003). Bu çalışmanın bulguları da geçmişte yapılan çalışmaları desteklemiş ve duygusal yetkinliği gelişmiş olan çocuklar akran çatışmalarına tepki olarak daha ziyade üzgün ve olumlu sosyal tepkiler seçmişlerdir.

Çalışmanın ikinci hipotezi de desteklenmiştir. Akran çatışmalarına verilen üzüntü tepkisi demografik değişkenler ve çocukların duygusal yetkinlikleri kontrol edildikten sonra bile çocukların genel sosyal yetkinliklerini olumlu bir şekilde yordamaktadır. Duygusal tepki olarak üzgün yüz ifadesinin seçilmesi çocukların böyle bir çatışma durumu karşısında hissetmeleri gereken duyguyu bildiklerini ve durumun verdiği ipuçlarını doğru değerlendirdiklerini göstermektedir (Denham ve ark., 2014; Orobio de Castro ve ark., 2003). Diğer yandan, yine demografik değişkenler ve çocukların duygusal yetkinlik dereceleri kontrol edildikten sonra, çocukların akran çatışmaları için seçtikleri olumlu sosyal davranışlar içeren tepkilerinin genel sosyal yetkinlik becerilerine olumlu yönde bir etkisinin olduğu gösterilmiştir. Olumlu sosyal tepkiler gibi yapıcı tepkilerin tüm yaş gruplarında, kız ve erkek çocuk fark etmeksizin ve duygusal yetkinlik becerilerinin oluşturabileceği bireysel farklılıklara rağmen, çocukların sosyal ortamlarda akranları ile iş birliği edebilme becerilerine bağımsız bir katkı sağlıyor olması daha önceki çalışmalarının bulgularıyla uyumludur (Denham ve ark., 2014; Landry ve ark., 2009).

Bu çalışmanın bulguları okul öncesi dönemde geliştirilen sosyal problem çözme becerilerinin çocukların anaokulunda gösterdikleri sosyal uyum ile ilişkili olduğunu gösterirken, öğretmenlerinin çocukların sosyal yetkinliklerini gözlemlemedeki önemli yerine işaret etmesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, sosyal problem çözme becerilerindeki bireysel farklılıkları açıklayabilecek önemli bir değişken olan duygusal yetkinlik becerilerinin çocuklar ile bireysel olarak test edilerek kontrol edilmiş olması bu çalışmanın güçlü yanlarından biridir. Ayrıca, çocukların işbirliği, sosyal etkileşim ve bağımsızlık becerileri ile genel sosyal yetkinlik davranışlarını kapsayan birleşik bir puan oluşturulmuş ve sosyal problem çözme becerilerinin bu genel sosyal yetkinlik üzerindeki rolü incelenmiştir.

Akran çatışmalarına verilen duygusal ve davranışsal tepkilerin genel sosyal yetkinlik becerilerini yordayıcı gücü anlamlı ancak etkisi düşük bulunmuştur. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal yetkinliğindeki bireysel farkları açıklayan ebeveyn davranışları gibi çevresel etmenlerin gelişimdeki baskın rolü, sosyal problem çözme tepkilerinin açıklayıcı gücünün düşük olmasının sebebi olabilir. Bunun yanı sıra, çalışmanın kesitsel olması bulguların neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmesini engellemektedir. Sosyal yetkinliğin ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi için yalnızca öğretmen bildirimine dayanan ölçeklerin kullanılmış olması bir diğer kısıtlılıktır. Gelecekteki çalışmalarda, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun duygusal yetkinlik becerilerine ek olarak mizaç ve yönetici işlev becerileri gibi diğer özellikleri de sosyal problem çözme becerileri ile bağlantılı olarak araştırmak faydalı olacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin okul ortamındaki sosyal uyum için önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışma, çocukların sosyal çatışmalarla başa çıkmak için geliştirdikleri çözüm yöntemlerini değerlendirmek için kullanılan Zor Durumlar Testi'nin kısa ve uygulaması kolay bir ölçüm aracı olarak okul ortamında kullanıma uygun olduğunu göstermiştir.

KAYNAKÇA

1. Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology, 36*, 438.
2. Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35*, 199-207.
3. Corapci, F., Aksan, N., Arslan-Yalcin, D., & Yagmurlu, B. (2010). The psychometric evaluation of the social competence and behavior evaluation scale with Turkish preschoolers. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 17*, 3-14.
4. Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H., & Zinsser, K. (2014). "How would you feel? What would you do?" Development and underpinnings of preschoolers' social information processing. *Journal of Research in Childhood Education, 28*, 182-202.
5. Denham, S. A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal, 24*, 1-21.
6. Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*, 652-680.
7. Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L., & Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success?. *Early child development and care, 183*(5), 667-688.
8. Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 211-227.

9. Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology, 19*, 57-71.
10. Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development, 43*, 87-101.
11. LaFreniere PJ, Dumas JE (1996) Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment 8*: 369-377.
12. Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2009). New directions in evaluating social problem solving in childhood: Early precursors and links to adolescent social competence. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function. New Directions in Child and Adolescent Development, 123*, 51-68.
13. Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.
14. McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*, 513-540.
15. Merrell, K.W.(2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Second Edition. Examiner's Manual. An International Publisher.*
16. Orobio de Castro, B., Slot, N. W., Bosch, J. D., Koops, W., & Veerman, J. W. (2003). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*, 56-65.
17. Özbey, S. (2009). Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
18. Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension-TEC.* Oxford, England : Oxford University Press.
19. Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305-1320.
20. Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
21. Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology, 163*, 197-209.

Tablo 1

Demografik ve Çalışmanın Ana Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Çocuğun yaşı	-														
2. Çocuğun cinsiyeti	.06	-													
3. Sosyoekonomik durum	.03	.02	-												
4. ZDT Mutlu	-.15	-.15*	-.03	-											
5. ZDT Üzgün	.10	.27**	.06	-.48**	-										
6. ZDT Kızgın	-.04	-.18**	-.05	-.30**	-.48**	-									
7. ZDT Olumlu Sosyal	.21**	.12*	.03	-.06	-.22*	.28**	-								
8. ZDT Saldırgan	-.15*	.18**	.03	.03	-.23*	.31**	-.49**	-							
9. ZDT Kaçınmacı	-.01	-.03	-.08	.08	.13*	.09	-.48**	-.33**	-						
10. Duyusal Yetkinlik	.31**	.03	-.01	-.20**	.22**	-.14*	.31**	-.28**	.03	-					
11. Sosyal İşbirliği	.10	.14*	.07	-.15**	.12*	-.04	.19**	-.14*	-.03	.12	-				
12. Sosyal Etkileşim	.14*	.06	.02	-.20**	.18**	-.03	.16**	-.06	-.12	.11	.58**	-			
13. Sosyal Bağımsızlık	.23**	-.07	.00	-.10	.11	-.04	.13**	.01	-.17**	.06	.39**	.72**	-		
14. Sosyal Yetkinlik	.10	.07	.04	-.18**	.18**	-.04	.14*	-.09	-.04	.11	.72**	.74**	.53**	-	
15. Kızgınlık-Saldırganlık	.08	-.12	-.07	.03	-.01	-.03	-.05	.08	-.06	-.03	-.58**	-.14*	-.01	-.40**	-
15. Kaygı-İçer Dönüklük	-.10	.05	-.01	.03	-.06	.01	-.02	-.02	.05	-.04	-.24**	-.52**	-.59**	-.45**	.13*

Not 1. * $p < .05$. ** $p < .01$. Cinsiyet Erkek = 0, Kız = 1 şeklinde kodlanmıştır. ZDT = Zor durumlar testi.

Not 2. Sosyoekonomik durum ailenin geliri, annenin eğitim seviyesi ve babanın eğitim seviyesinin Z-puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 2

Akran Çatışmalarına Verilen Duygusal Tepkilerin Genel Sosyal Yetkinlik Üzerindeki Bağımsız Etkisi

Genel Sosyal Yetkinlik		
Değişkenler	(Δ) R ²	β
1.basamak	.02*	
Çocuğun Yaşı		.15*
Çocuğun Cinsiyeti		.03
2.basamak	.01	
Duygusal Yetkinlik		.08
3.basamak	.02*	
ZDT üzgün		.18*
ZDT kızgın		.04
Total R ²	.05	
F	2.82*	

Tablo 3

Akran Çatışmalarına Verilen Davranışsal Tepkilerin Genel Sosyal Yetkinlik Üzerindeki Bağımsız Etkisi

Genel Sosyal Yetkinlik		
Değişkenler	(Δ) R ²	β
1.basamak	.02*	
Çocuğun Yaşı		.15*
Çocuğun Cinsiyeti		0.03
2.basamak	.01	
Duygusal Yetkinlik		.08
3.basamak	.02	
ZDT olumlu sosyal		.16*
ZDT saldırgan		.03
Total R ²	.05	
F	2.66*	

Not 1. "Genel Sosyal Yetkinlik" SYDD-30 "sosyal yetkinlik" alt ölçeği ve PKBS "sosyal beceri" alt ölçeklerinin Z-puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Not 2. ZDT = Zor durumlar testi.

24 Ekim 2018

Oturum XXXIII**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif Kılıç**

Saat**13:30-15:00****Yer****507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)****YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUK TANISI ALAN ÇOCUKLARIN GÖRSEL SANAT
ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ: DÖRT VAKANIN İNCELENMESİ**Cihan YILDIZ CANPOLAT¹, Zeynep ÇETİN²

1 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu,
Çocuk Gelişimi Programı

2 Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan 0-6 yaş arasındaki çocuklardan dört vakaya ait farklı tarihlerde yaptıkları görsel sanat çalışmalarının incelenmesidir. Bu amaçla Çanakkale il ve ilçelerinde özel eğitim kurumlarına devam eden ve tesadüfi olarak belirlenen 3, 4, 5 ve 6 yaşlarında dört çocuğa ait serbest resim çalışmaları araştırmacı tarafından oluşturulan resim değerlendirme formu ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları alanında uzman iki kişiye gönderilerek görüş alınmıştır. Elde edilen bulgularda çocukların çizimlerinin normal gelişim gösteren çocuklarla paralel bir gelişim izlediği, renk seçimlerinin eğlenmek ve zevk almaya yönelik olarak çeşitlendirildiği, resim özelliklerinin çocuktan çocuğa farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaygın gelişimsel bozukluk, görsel sanat, çocuk resimleri, otizm.

**INVESTIGATION OF VISUAL ARTS STUDIES OF CHILDREN WITH PRESENT PATIENT
DISCIPLINARY DIAGNOSIS: THE FOURTH VISION INVESTIGATION****ABSTRACT**

The aim of this research is to examine the visual art works of children from 0-6 years of age who have been diagnosed with pervasive developmental disorder at four different dates. Forth is purpose, free picture studies of 4 children aged 3, 4, 5 and 6, which were randomly selected in Çanakkale provinces and districts, were analyzed with the picture evaluation form prepared by there searcher. Analysis results were sent to two experts in thefield. In the findings, it was determined that the children's drawings follow a parallel development with the normal development children, the color choice sare varied for fun and pleasure, and the picture characteristic sare different from the child to the child.

Keywords: Pervasive developmenta ldisorder, visual art, child pictures, autism.

GİRİŞ

Sanat eğitimi, güzel sanatların tüm alanlarını içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcılık özelliği taşıyan tüm sanatsal faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Sanat eğitimi, bireyin özgürleşmesini, ruhsal gereksinimlerinin karşılanması, dengeli, duyarlı ve kişinin kendini özgürce ifade edebilmesini, sosyal ve duygusal yönden olumlu yönde gelişimini amaçlamaktadır (Aydemir, 2016). Aynı zamanda eğitici ve öğretici amaçları da bulunan bir yaklaşımdır.

Sanat kendini, çocukta “Düşünme Dili” olarak ortaya koyar (Aydemir, 2016). Çünkü çocuk dünyayı algıladığı şekilde görür ve kendini resimlerle ifade eder. Erken dönemlerde dili kullanma süreci henüz tam anlamıyla gelişmediğinden yapılan resimler sözcükler yerine geçebilmektedir. Bu nedenle çocukların yaptıkları resimler çok iyi analiz edilmelidir. Yapılan resimler çocuğun iç dünyasını yansıttığı gibi çocuğun gelişimi ve büyüme süreci hakkında da önemli ipuçları vermektedir (Yavuzer, 2009). İlk yıllarda sanat etkinlikleri duysal özelliktedir ve çocuklar kendi yaptıkları bu sanat çalışmalarının başkaları üzerindeki

etkisinin farkında değildirler (Seyhan&Karabay, 2018).

V. Lowenfeld' e göre çocukta çizgi gelişim evreleri aşağıdaki gibi bir sıra izlemektedir.

- 1- Karalama evresi (2-4 yaş)
- 2- Şema öncesi evre (4-7 yaş)
- 3- Şematik evre (7-9 yaş)
- 4- Gerçekçiliğin doğuşu (9-11 yaş)
- 5- Mantık çağı (11-13 yaş)
- 6- Gerçeklik evresi (13 yaş ve üstü) (Akt:Kırıçoğlu,2002; Kehnemuyi, 2009).

Çocuğun, 18. Ay civarında kâğıdın üzerinde amaçsızca rastgele bir takım çizgiler çizmeye başlamasıyla karalama evresinin başladığı kabul edilir. Çocuğun ilk çizgileri doğrudan hareketlerden oluşurken aynı zamanda omuz, kol, bilek ve parmaklarını koordineli bir şekilde kullanabildiğini göstermektedir. Çizilen çizgilerin kalınlık-incelik, sertlik veya yumuşaklık niteliklerinin bazı anlamlar taşımaya başladığı görülebilmektedir. Örneğin yumuşak ve eğik çizgiler anne figürünün, yuvarlak ve hareketli çizgiler araba figürünü ifade edebilmektedir (Aydemir, 2016).

Şema öncesi dönem ise; çocuğun dış dünyaya ilişkin birçok nesneyi yansıttığı varsayılmaktadır. Çizimlerindeki düz çizgilerin insan kolu, bacağı, gövdesi, yuvarlak çizgilerin ise kafa veya yüzü yansıttığını gözlemlenebilmektedir. Böylece çocuğun kendi ve yakın çevresindekilerin bedeni hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir. Çizilen insan figürlerinin çöp adam niteliğinde, kafadan kolların çıktığı görülmektedir. Ancak figürleri beden detayları yok denecek kadar azdır. Bunun nedeni çocuğun içinde bulunduğu gelişim sürecinin yansımaları olan algı ve dikkat eksikliği olduğu varsayılmaktadır (Yolcu, 2004). Çocuğun, 6 yaşına doğru çizdiği nesne ve figürlerin oranı daha gerçekçi olmaya başlarken nesnelerin bir mekân içinde kullanımı gözlenebilmektedir. Resimlerde kullanılan ayrıntılar artar, yer çizgisi adı verilen çizginin belirginleşmesinden sonra figürlerin üzerine yerleştirmeye

başlandığı görülmektedir (Yavuzer, 2009; Gürtuna, 2004). Kullandığı renklerin gerçeğe uygunluğundan çok yarattığı coşkuyla ilgili olduğu görülebilmektedir (Kehnemuyi, 2009).

Görsel sanat çalışmalarının normal gelişim gösteren bireyler üzerinde önemli bir etkisi olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için de kritik bir yere sahiptir (Çağlayan, 2014). Engelli bireylerin yaptığı görsel sanatlar çalışmalarının, engelli bireylerin toplumsallaşması ve toplumdaki bireylerin, engelli bireyleri kabul ederek bilinçlenmesine yönelik katkısı büyüktür (Salderay, 2010; Şahin, 2015; Ece ve Çelik, 2008). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı kurumlarda görsel sanatların yeterince uygulanmadığı görülmektedir. Bunun başlıca nedenleri arasında engel türlerinin çeşitliliği ve gelişimlerinin bireysel olması gelmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da özel materyal ve yöntemler kullanma ihtiyacı doğmaktadır. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerle yapılacak olan sanat çalışmalarının alanında uzman eğitimciler tarafından yönlendirilmesi önemlidir (Çetin & Koyuncuoğlu, 2013). Eğitimcilerin çocukların engel türlerini ve gelişim özelliklerini öğrenmiş olmaları sunacakları materyallerin etkin bir şekilde kullanımını sağlayacaktır.

Gelişim süreçlerinin ve iletişim özelliklerinin mutlaka bilinmesi gereken engel gruplarından biri de yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocuklardır. Yaygın gelişimsel bozukluk, "Otizm" tanısı olarak ilk kez Leo Kanner tarafından 1943 yılında kullanılmıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) 1994 yılında yayımladığı tanı ölçütleri kitapçığı DSM- IV' de yaygın gelişimsel bozukluklar adı altında, Otizm, Rett Sendromu, Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu, Asperger Sendromu ve BTA (Başka Türü Adlandırılmayan) Yaygın Gelişimsel Bozukluk gibi alt başlıklar yer almıştır. Bunun nedeni sosyal ve iletişim alanlarındaki güçlüklerin yaşam boyu sürmesidir (Özusta, 1999).

DSM IV'e göre yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan bireylerde;

- Toplumsal etkileşimde bozuma
- Sözel olmayan davranışlarda belirgin bozulmanın olması
- Akranlarıyla gelişimsel düzeyine uygun iletişim kuramama
- Gecikmiş dil veya işlevsel olmayan dil kullanımı (ekolali konuşma)
- Basmakalıp, tekrarlayıcı sözcük kullanımı
- Taklitlerde başarısızlık
- Değişikliklere karşı direnç gösterme
- Tekrarlayıcı davranışlar (el çırpma, parmak şıklatma vs.)
- Ses tonu ve ses vurgularının uygunsuzluğu

Otizm tanısı almış bireylerin yaklaşık %10-15'i normal veya normal üstü zekadüzeyinde, %25-35'i sınır da zeka veya hafif mental retardasyon düzeyinde geriye kalanların zekaları ise, orta ve ağır derecededir (Shopler & Mesibov, 1995).

Yaygın gelişimsel bozukluk her kültürde görülebilen bir bozukluktur. Nedeni günümüzde de hala tartışma konusu olmasına rağmen daha çok bilişsel işlevlerdeki yetersizlik olduğuna dair görüşler daha fazla kabul görmüştür (Girli, 2004).

Bu bireyler duygu ve isteklerini ifade etmekte zorluk çektiklerinden dolayı seçilecek sanat etkinliği bu çocukların kendilerini ifade etmelerine yönelik olmalıdır. Büyük ve küçük kas gelişimlerinde gerilikler bulunmaktadır.

Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan bireylerin iletişim kurma sürecinde yaşadıkları aksaklıklar nedeniyle dış çevreyi, kişileri ve nesnelere nasıl algıladıklarına dair bilgileri elde etmek oldukça güç olmaktadır. Bu bağlamda görsel sanat çalışmaları yoluyla bu bireylerin gelişim düzeyleri, duygu, düşünce ve çevreyi nasıl anlamlandırdıklarını öğrenme imkânı bulunabilmektedir (Kellman, 2004).

Yapılan bu çalışma ile yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan bireylerin gelişim süreçleri, sanat becerileri düzeyleri, renk seçimleri ve çevredeki nesnelere algılayışları hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, farklı zaman aralıklarında çizilmiş olan resimlerin detaylı analizleri yapılmıştır. Yaygın gelişimsel bozukluğun etkisini saptamak için örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Örnek olay tarama modelleri, evrendeki bir ünitenin hem derinlemesine hem de genişliğine, ünitenin kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerini ortaya koyarak bir yargıya varmayı amaçlayan modellerdir (Karasar, 2000). Bu tür araştırmalarda, temel amaç evrene yönelik genellemeler yapmak değildir. Aksine var olan duruma ilişkin bilgilerin detaylı bir biçimde ortaya konarak sonradan yapılacak araştırmalara yol göstermesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

ÖRNEKLEM

Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde bulunan farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden ve tesadüfi olarak seçilmiş 3, 4, 5, ve 6 yaşlarındaki farklı düzeylerde yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklardan oluşmaktadır.

VERİLERİN ANALİZİ

Örnekleme ait serbest resim çalışmaları araştırmacı tarafından resim değerlendirme formu ile incelendikten sonra alanında uzman iki akademisyene gönderilerek tekrar incelenmeleri yoluyla elde edilmiştir. Resim değerlendirme formu yoluyla çocukların yaşlarına göre çizim evreleri, kullandıkları resim özellikleri ve renk tercihleri ile çizilen nesnelere özellikleri sistematik bir şekilde incelenmiştir.

BULGULAR

Örnekleme ait farklı zaman dilimlerinde çizilen serbest resim çalışmalarının incelenmesiyle elde edilmiş olan veriler araştırmacı tarafından hazırlanan resim değerlendirme formu ile incelenmiştir.

Vaka-1

Üç yaşında erkek çocuğu olan vakanın yaklaşık birer ay arayla yapmış olduğu serbest resim çalışmaları incelenmiştir. Kara kalem ve boya etkinliklerinden oluşan dört çalışmanın bir tanesinde kendisi resmettiği görülmüştür. Resimlerinin çoğunda amaçsız karalamalar olduğu ve sadece zevk almaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Boyanın zeminde bıraktığı izin ön planda olduğu söylenebilmektedir. Çalışmalarının çoğunda ağırlık amaçsız yatay çizgilerden oluşan çizimler olsa da kâğıdın farklı

bölgelerinde daire çizimlerinin varlığı fark edilmiştir. Ancak dairelerin kapalı daireler olmadığı söylenebilir. Kendisini çizdiği resimde kapalı alan denilen daire benzeri bölgeler oluşturduğu görülmüştür. Bunun yaşıyla uyumlu olduğu söylenebilirken bedenine dair bilgilerin çocukta mevcut olsa dahi çizimlerine yansımadağı belirlenmiştir. İncelenen dört resimde yeşil ve tonları, mavi, turuncu, siyah renkler görülmesine rağmen belli amaç güdümeden rastlantısal bir seçim yaptığı gözlemlenmiştir.

Vaka-2

Atipik otizm (%40) tanısı almış dört yaşında ve erkek olan vakaya ait resimler incelendiğinde karalamadan nesnelere karşılık gelen dairesel çizimlerin ters yönlü olduğu görülmektedir. Bu dairesel formlar eğik karalama çizimleri arasında yer almaktadır. İnsan figürü çalışması incelendiğinde yüze ait organların sayıca doğru şekilde asimetric daireler şeklinde verildiğı görülmüştür. Resimlerinde siyah, turuncu, sarı ve kırmızı renkleri kullanmıştır.

Vaka-3

Otizm (%40) olarak belirlenmiş olan vaka, 5 yaşında bir erkek çocuğudur. Kendini çizdiği ifade edilen resim incelendiğinde baş oranı, vücuda göre hafif büyük, beden simetrik, bacaklar birleşik ve paralel çizgilerden oluşmuş, kollar omuz hizasından çıkmış, el ve ayaklar asimetric daireler şeklinde çizilmiş olup gözler doğru sayıda ve yüzün doğru bölgesine konumlandırılmıştır. Ancak gözler çevresi turuncu renkli bir boya ile tekrar çizilerek daha belirgin hale getirilmiştir. Ağız çizimi doğru yerde, gülümser şekilde turuncu boya ile çizilmiştir. Diğer resimleri analiz edildiğinde düz ve dikey çizgiler tercih ettiği görülmekle beraber insan vücudunu andıran resimler göze çarpmaktadır. Resimlerde kullandığı renkler turuncu, mavi, sarı, mor ve yeşildir.

Vaka-4

Bu vakada ele alınan çocuk altı yaşında ve % 80 otizm tanısı almış bir kız çocuğudur. Yaptığı resimler incelendiğinde resimlerden birinde çizdiği Limon ve Zeytin karakterleri gerçek renklerinde çizilmiş olup gövde ve kafa yuvarlak çizimlerle renklendirildiğı görülmüştür. Karakterlerin hemen üstünde isimlerinin dalgalı bir şekilde yazıldığı görülmüştür. Aynı resimde karakterlerin yanında üç katlı bir ev çizilerek boyanmıştır. Her katta iki tane olmak üzere altı pencere ve kapı bina figüründe resmedilmiştir. Yaptığı diğer resimlerde de bedenlere ait organların ve uzuvların doğru yerleştirildiğı, nesnelere gerçeğe yakın şekilde renklendirildiğı belirlenmiştir. Yüz ifadelerinin olduğu resim incelendiğinde mutsuz figüre ait yüzün belirgin bir sertlikte mor rengine, gülümseyen bir figürün kırmızıya, şaşkın bir figürün pembeye ve kızgın bir yüzün yumuşak bir şekilde bej rengine boyandığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Ele alınan vakalar tek tek ele alındığında;

Vaka-1' de yaşının özelliğı olarak da çizimlerinde bir amaç taşımadan boyayı, kâğıdı ve boyanın zemin üzerinde bıraktığı izleri önemsemediğı varsayılmaktadır. Yaptığı etkinliklerin bir amaçtan çok zevk alma ve nesnelere tanıyarak anlamlandırma olduğu ifade edilmelidir.

Vaka-2 çalışması analiz edildiğinde nesnelerin bu dönemde çocuğun zihninde bir anlam bulmaya başladığı söylenebilir. Bunun en önemli kanıtı insan yüzünü çizdiği çalışmasında iki göz, bir burun ve bir ağıza karşılık gelecek dairelerin doğru konumlandırmaya çalışması gösterilebilmektedir. Ancak gelişimsel farklılıklar da göz önünde bulundurulduğunda beceri eksikliğinin yaşandığı ifade edilebilmektedir. Bunun nedeni olarak çocuğun, karalama ve şema evresi arasındaki geçiş yaş grubunda olması görülmektedir.

Çocuklar insan figürünü çizmeye başladıklarında en yakınlarında bulunan ve sürekli iletişimde buldukları anneyi incelemeye başlarlar (Yolcu, 2004). Bu nedenle Vaka-3 olan çocuğun insan bedenini tanıdığı resimlerinden rahatlıkla görülebilmektedir. Çocukbedenin genel özelliklerini ele almış olup yüzü net bir şekilde çizmiştir. Alan bilgisinin de varlığını ifade etmek gerekmektedir. Ayrıca çocuğun resimlerinde belli bir amacı görmek mümkün olmakla birlikte gerçek nesnelere yönelik çalışmaların varlığından bahsedilebilir.

Vaka-4 ele alındığında ise; çocuğun çevredeki nesnelere detaylı bir şekilde algıladığı ve bunları resimlerine aktardığı söylenebilir. Mor rengin mutsuzluk rengi olarak kabul edildiği düşünüldüğünde üzgün yüzün mor renge boyanması doğal bir tepki olarak kabul edilmektedir. Aynı durum dikkat çekme ve neşenin rengi olarak görülen kırmızı rengin gülümseyen yüz ifadesinde yer almasında da görülebilmektedir. Ancak kızgın yüz ifadesinin açık renk ile boyanarak flu bir görüntü yaratılması duyulacak muhtemel bir rahatsızlık durumunu ortadan kaldırmayı amaçlamış olabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Vakalar bir bütün halinde incelendiğinde çocukların renk tercihlerinin geniş olduğu ve birçok rengi kullanmaktan haz aldıkları belirlenmiştir. Çocukların içinde buldukları yaş dönemleri ve çizim özellikleri bakımından normal gelişim gösteren çocuklarla paralel bir gelişim göstermektedirler. Özellikle nesnelerin belirgin olarak çizilmeye başlandığı 5-6 yaş döneminde çocukların iç dünyalarını ve çevrelerinde var olan nesnelere nasıl ve hangi özellikleriyle algıladıkları hakkında ipucu vereceklerinden görsel sanatlar yoluyla çocukların gelişimsel özelliklerinin takibi önem arz etmektedir.

Ebeveyn ve öğretmenler çocuğun eğitimine yön veren en etkili unsurlardır. Özellikle şema öncesi dönemde yapılan resimler çocuğun düşünme sürecini somut olarak görmeyi sağlayacak nitelikte olduğundan ebeveynler ve eğitimciler için önem olmaktadır. Bireysel ve grup çalışmalarında çeşitli malzemeler verilerek farklı anlatım biçimleriyle çocuğun kendini ifade etmesine olanak tanımak gerekmektedir.

Normal bireylerle çalışan eğitimcilerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerle çalışan eğitimcilerin de görsel sanat eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olmaları önemlidir.

Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan bireyler bilimsel pek çok konuda ele alınmakta iken görsel sanat çalışmalarını konu alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda vakaların boylamsal çalışmalar ile ele alınmaları ve yaptıkları sanat çalışmalarının sistematik takibi ile bu çocukların eğitimlerine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aydemir, H. (2016). *Çocuğun Sanat Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
2. Çağlayan, N. (2014). Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitiminde Görsel Sanatlar Dersinin Yeri ve Önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4 (1): 91-101.
3. Çetin, Z., Koyuncuoğlu, B. (2013). *İz Bırakmak: "Çocuk, Sanat ve Yaratıcılık"*. Ankara: Vize Yayıncılık.
4. Çevirgen, A., Aktaş, B., Kot, M. (2018). The influence of visual art seducatiin on children with ASD. *European Journal of Special Education Research* Vol: 3 (2):16-27.
5. doi: 10.5281/zenodo.1172070
6. DSM IV, (1994). *DSM-4 Tanı Ölçütleri*. (Koroğlu, E. Çev.), Ankara:Hekimler Yayıncılık Birliği.
7. Ece, A. S., Çelik, A. (2008). Öğretilebilir zihinsel engelli öğrencilerin renk seçimleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:5 (1): 1-25.
8. Girli, A. (2004). *Otistik Çocuklar Ve Aileleri Aile Eğitim Programları: Kuramsal Yaklaşımlar Ve Uygulamalar*. İzmir: Işık Özel Eğitim Yayınları.
9. Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve Sanat Eğitimi: "Çocuğum Sanatla Tanışıyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 2. Baskı.
10. Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 10. Baskı.
11. Kehnemuyi, Z. (2009). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Yayınları. 6. Baskı.
12. Kellman, J. (2004). Art of a Child withAutism: Drawing Systems and Proto Mathematics. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 38 (1): 12-22 Publishedby: University of Illinois Press Stable.
13. Kırıçoğlu, O.T., (2002). *Sanat Eğitimi Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 2. Baskı.
14. Özusta, S. (1999). *Otizim: Tanı ve Ayırıcı Tanı*. Eksi, A.(Ed.). Ben HastaDeğilim.İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
15. Salderay, B. (2010). Evaluation of Virsual Art Works Which Made by Handicapped Pearsons by Their Families and Educational Staff. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*.Cilt: 12(1):219- 229.
16. Schopler, E. &Mesibov, G.(Eds). (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
17. Seyhan, G. B., Karabay, S. O. (2018).Early Childhood Pre-service Teachers' Views about Visual Arts Education and Aesthetics. *Eurasian Journal of Educational Research* 73:131-148.
18. URL:<http://www.jstor.org/stable/3527359> Accessed: 13-05-2018 01:28
19. Şahin, D. (2015). Zihinsel engelli bireylerde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*. Cilt:3 (2) : 25-37.
20. DOI: 10.7816/sed-03-02-02

21. Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. İstanbul: Remzi Yayınları. 13. Baskı.
22. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 4. Baskı.
23. Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

24 Ekim 2018

Oturum XXXIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif Kılınc

Saat

13:30-15:00

Yer

507 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

EBEVEYNLERİN OTİZM DOSTU EV ORTAMI HAKKINDA BİLGİ VE GÖRÜŞLERİNİ İNCELEYEN NİTELİKSEL BİR ÇALIŞMA

A QUALITATIVE RESEARCH, KNOWLEDGE AND OPINIONS OF PARENTS ABOUT AUTISM FRIENDLY HOUSE ENVIRONMENT

Melda KARAVUŞ¹, Seyhan HIDIROĞLU¹, Emel LÜLECİ¹, Azize TIRYAKIOĞLU¹,
Suzan ÇELİK¹, Çağrı Orkun KILIÇ², Doğaç DEMİR², Ece SEÇGİN², Kağan ÇALIŞGAN²,
Kutlay GÜR² Ahmet KARAVUŞ³

1 Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı

2 Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi

3 Sağlık Bilimleri Üniversitesi Kulak Burun Boğaz Hastalıkları

ÖZET

Giriş ve Amaç: Otizmliler çocukların ev ortamlarında yaşadıkları sorunlar hakkında bilgi edinilerek çocukların hayatını kolaylaştırmak için evde yapılan değişikliklerin ve olumlu bulunan sonuçlarının niteliksel bir çalışma ile incelenmesi.

Gereç ve Yöntem: Çalışmada İstanbul Kartal İlçesinde bulunan Bir Rehabilitasyon Merkezi'nde çocukları özel eğitim almakta olan 8 aile bireyi ile görüşülmüştür. Çalışmanın verisi, otizmliler çocukların ailelerinin demografik özelliklerini, çocukların ev ortamında yaşadığı zorlukları, ebeveynlerin bu zorlukları aşmaya yönelik yaptıkları değişiklikleri ve bu değişikliklerden aldıkları sonuçları öğrenmeye yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış soru formu ile derinlemesine görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmeler özel eğitim merkezinin sağladığı bir ortamda, ses kayıtları alınarak ortalama 25-30 dk sürede yüz yüze tamamlanmıştır. Görüşmeleri yapan araştırmacılar tarafından tüm görüşmeler katılımcılardan izin alındıktan sonra alınan ses kayıtları en az iki defa dinlenerek metne çevrilmiş, tüm metinler en az iki farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodların ortaya çıkmasından sonra tema analizi yapılmıştır.

Bulgular: Katılımcılar (n=8) otizm tanılı 4-14 yaş arası çocukların velilerinden oluşmaktadır. Ortalama tanı yaşları 2 yıl 3 aydır. Çoğunluğu hafif otizmlidir (n=7). Veliler evin fiziksel şartları ve alt yapısıyla ilgili ciddi değişikliklerde bulunmamışlardır. Katılımcıların hepsi apartman dairesinde çekirdek aile olarak yaşamaktadır. Apartmanlarında kullandıkları bahçe mevcuttur. Kriz anları pek sık yaşanmamakla beraber çocukların güvenlikleri gözetilmiştir. Veliler evde eğitici bir ortam yaratmak için eğitici oyuncakları kullanmışlardır.

Diğer çocuklara alınan önlemlerden çok farklı olmayan güvenlik önlemleri velilerce alınmıştır. Mutfak, balkon gibi tehlikeli alanların kilitlemesi pencerelerin emniyete alınması, sivri köşelerinin değiştirilmesi başlıca önlemlerdir. Veliler çocuklarının evde güvende olduğunu düşünmektedir. Münferit kazalar bildirilmiştir.

Sonuç: Çocukluk çağı otizmlili bireylerin ev ortamında, aileler tarafından eğitim ve güvenlik için yapılan değişimler ön plandadır. Duyu bütünleme tedavisinin bir parçası olarak ses, ışık gibi huzuru etkileyecek fiziksel etkenlerin değiştirilmesinden çok, çocuğun bu etkenlere adapte olması velilerce hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Ev ortamı

ABSTRACT

Introduction and Objectives: A qualitative research about problems children with autism have in their home environment, changes to combat these problems, and their outcomes.

Materials and Method: The research was conducted at a rehabilitation center in Kartal District of İstanbul. 8 parents accepted to attend. Data was collected through in-depth interviews with semi-structured questionnaire to find out demographic characteristics of the families of children having autism, difficulties that children experience in home environment, changes as to how parents overcome these difficulties, and their outcomes. Interviews were conducted in an environment provided by the facility. Each interview took 25-30 minutes and was recorded with a mobile device. All recordings were listened by the researchers twice and converted into a text, then each text was coded by two separate researchers independently. After the coding, thematic analysis was made.

Findings: Participants(n=8) consist of parents of children with autism between ages 4-14. Mean age of diagnosis is approximately 2 years 3 months. Most of the children have mild autism. Parents (n=7) haven't made any changes regarding home environment and structure. All participants live with their small families in apartment buildings and they have gardens available. Although crises (temper tantrums) are not frequent, child safety was tried to be achieved. Parents have used educational toys and materials to create an educational environment at home. Parents also took safety measures similar to children without autism. Primary precautions are locking dangerous areas like kitchen, securing the windows and getting rid of sharp edged furniture. Parents think children are safe at home. Repetitive accidents have been reported.

Conclusion: Safety and education are determinants of leading changes made in home environments of children with autism. The main target is not to change physical factors which bother the children such as lighting and noise, instead let the child face them and adapt to these factors as part of sensory integration therapy.

Key words: Autism, home environment, qualitative research

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal etkileşim ve iletişimde gecikme ya da sapma ile kendini gösteren, yineleyici-sınırlı-olağan dışı davranış/ilgilerin olduğu, yaşamın ilk yıllarında başlayan nörogelişimsel bir bozukluktur (1).

Otistik spektrum bozukluğu olan bireyler, kaba ve ince motor becerilerde önemli yetersizlikler sergileyebilmektedir. Bu motor güçlükler, motor planlama problemi, kas zayıflığı veya duyuşal işleyişle ilişkili olabilir(3).

Otizmlı çocukların gerek sosyal-iletişimsel gerekse de motor bozuklukları ev yaşantısı dahil olmak üzere günlük yaşamın birçok alanında hem kendileri hem de aileleri için problemlere yol açmaktadır. Çocuklar büyüdükçe, ebeveynlerin çevresel desteklere olan ihtiyaçları artmaktadır. Ayrıca büyüyen bir otizmlı çocuğun gücü de artacak, kendine veya bir başkasına, ya da eve zarar verme ihtimali yükselecektir (4). Bunun dışında otizmlı çocukların bahsedilen yetersizlik ve bozuklukları, çevresel uyaranlara karşı aşırı hassasiyet (ışık, gürültü vb), belirli özelliği olan cisimlere yönelme ve dokunma isteği (örneğin parlak cisimler) gibi bazı sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilir. Bu da yaşanan ortamın yani evin çocuğun hayatını kolaylaştırmaya yönelik düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır (5,6).

Otistik çocuklar ebeveynlerinin nahoş bulduğu bazı duylulara (ekstrem sıcak, soğuk veya acı) karşı tepkisiz olabilirler. Otizmlı kişilerin etraflarını nasıl algıladıklarını anlayabilmek, uygun girişimsel metotların dizayn edilmesi için olmazsa olmazdır. (7)

Otistik bireylerin toplumsal ilgi nedeniyle dezavantajları vardır (8). Bu sebeple evde daha fazla zaman geçirmeye yönelim olmakta, ev ortamı fiziksel ve sosyal uyaranların önemli bir kaynağı haline gelmektedir.

Taklidin bebeklikte ve erken çocuklukta sosyal kullanımının, daha ileri ve karmaşık sosyal iletişim gelişimi ile de ilişkili olduğu kabul edilmektedir ve otizmlı çocuklarda da bu becerilerde sınırlılıklar görülmektedir (10). Dil ve iletişim becerileri sınırlı olan bir çocuğun, ebeveynleri veya diğer aile bireyleriyle daha az iletişim kurması, ev ortamında kendisine rahatsızlık veren veya tehlike oluşturabilecek bir durumu algılasa dahi bunu belirtmemesine neden olabilmektedir.

Otizmin görülme sıklığının günümüzde giderek artması da bu bireylere yönelik çözümler üretmenin gerekliliğini artırmaktadır. 1985 yılında her 2500 çocuktan birine konan otizm tanısı, 2001 yılında 250, 2013 yılında ise 88 çocuca konurken günümüzde her 68 çocuktan birine konulmaktadır (11). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre otizmin Türkiye'de görülme sıklığı 10.000 de 2-5'tir. (12) .

Çalışmamız otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların aile bireylerine yöneltilen sorular ile bu çocukların ev ortamında en sık karşılaştığı fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunlar, bu sorunları hafifletmek veya ortadan kaldırmak için ev ortamında yapılan veya yapılması mümkün değişiklikler ve çocuklara sağlanabilecek en iyi ev şartlarının neler olduğu konusunda bilgi edinilmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmamız niteliksel bir çalışma olup, otizm tanısı almış çocuklarını İstanbul Kartal İlçesinde bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne getiren ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 8 aile bireyi araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşmeler Ekim 2017'de, araştırmacılar tarafından rehabilitasyon merkezindeki görevlilerin sunduğu odalarda yapılmıştır.

Araştırmanın etik kurul onayı Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu tarafından alınmıştır.

Katılımcılar ile yarı yapılandırılmış soru formunun desteğiyle derinlemesine yüz yüze görüşmeler yapılmış ve bu sırada katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin bölümleri: Kendini tanıtırma, izin alma ve araştırmanın amacını açıklama, katılımcının demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik sorular sorma, uygun sohbet ortamının kurulması ve önceden belirlenmiş belli ana başlıklardaki birtakım sorularla katılımcının kendini rahatça ifade etmesini sağlanma, görüşmenin sonlandırılması. Ortalama 35-40 dakika süren görüşmeler sırasında otizmli bireylerin evlerinde yaşadıkları sorunların ve aile bireylerinin bu sorunları çözmeye yönelik yaptıkları değişiklikler ile bunların çocuklar üzerindeki etkisinin konuşulabilmesi için uygun görüşme kurulmaya çalışılmış ve bu arada katılımcıya bir takım sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerin ses kayıtları, görüşmeleri yapan araştırmacılar tarafından en az 2 defa dinlenerek transkript haline getirilmiştir. Her bir transkript, görüşmeleri yapan araştırmacılar tarafından beraberce değerlendirilip kodlanmıştır. Tüm kodlamalar tamamlandıktan sonra araştırmadan elde edilen kodlara göre ana temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamaları okumuş ve alt temaları oluşturmuşlardır. Elde edilen niteliksel verilerin analizi için Atlas Tl 8 programının deneme sürümü kullanılmıştır.

BULGULAR

Otizm tanılı çocukların yaşları şu an 4 ile 14 arası olup; 2 kişi 4(%25), 1 kişi 5(%12,5), 1 kişi 6(%12,5), 1 kişi 7(%12,5), 1 kişi 8(%12,5), 1 kişi 13(%12,5), ve bir kişi 14(%12,5) yaşındadır. Kaç çocuğunuz var sorusuna 6 kişi 2(%75), 1 kişi 1(%12,5), 1 kişi 3(%12,5) çocuk yanıtını vermiştir. Katılımcıların çocuklarına tanı konulma yaşları: 5 kişinin 2 yaş(%62,5), 2 kişinin 2,5 yaş(%25), 1 kişinin 3 yaş(%12,5)'tir. 7 katılımcının(%87,5) otizm tanısı alan tek çocuğu varken 1 kişinin(%12,5) otizm tanısı alan 3 çocuğu bulunmaktadır. Tanı anında söylenen otizm derecesi 7 ebeveynin çocuklarında hafif(%87,5) iken 1 ebeveynin çocuklarında ileridir(%12,5). Tanı konulduktan sonra 8 ebeveyn(%100) çocuğuna ek faaliyet olarak özel eğitime başlamış, 3 ebeveyn(%37,5) buna ek olarak anaokulu, 2 ebeveyn(%25) konuşma terapisi, 2 ebeveyn (%25) spor faaliyetleri, 1 ebeveyn(%12,5) psikolog terapisi, 1 ebeveyn(%12,5) müzik faaliyeti başlamıştır. Çocuğunuz evde ne kadar zaman geçiriyor sorusuna 4 ebeveyn(%50) çoğunlukla evde, 2 ebeveyn(%25) çoğunlukla dışarda, 1 ebeveyn(%12,5) hep evde yanıtını vermiştir.

Tablo 1: Temalar

- Ev ve Altyapı ile Alakalı Düzenlemeler
- Yaşanan Rahatsızlıklar ve Reaksiyonlar
- Evde Eğitim
- Güvenlik

Tema 1: Ev ve Altyapı ile Alakalı Düzenlemeler**Tablo 2: Ev ve Altyapı ile Alakalı Düzenlemelerle İlgili Kodları**

1. Ev Huzurunu Etkileyebilecek Eşya ve Materyaller

- a. Aynalar b. Ev Kapıları
- c. Halılar d. Perde
- e. Floresan Lamba f. Yer Döşemesi

2. Bahçeler**3. Balkon**

- a. Balkon Düzenlemeleri

4. Banyo

- a. Banyo Düzenlemeleri
- b. Küvet c. Su Tercihi

5. Ev Odalarının Özellikleri

Katılımcılar aynalar ile alakalı tekil kazalar dışında advers bir durum raporlamamışlardır. Bir katılımcı aynalara önlem aldığını, bir katılımcı da kaza olayı anlatmıştır. Kapılar ile ilgili bir değişim bildirilmemiştir. Diğer etkileyici bir eşya olarak düşündüğümüz halılar ise, otizm dışı alerjiler ve astım gibi problemlerin kontrolü amacıyla kaldırılmış veya olumsuz bir etkileri olmamıştır. Evde kullanılan perdelerde bir değişim olmamıştır. Yer Döşemeleri ile alakalı olumsuz bir reaksiyon bildirilmemiştir.

Katılımcıların evlerinin neredeyse tamamının apartman dairesi olmasına rağmen apartman bahçesinin kullanımının mümkün olduğu görülmektedir. Balkonlar güvenlik açısından bir tehdit oluşturmasına rağmen ebeveyn kontrollü aktivite ortamları olarak da kullanılmıştır. Küvet içerisini sıcak su veya magnezyum tozu ile doldurmanın rahatlatıcı etkileri olup olmadığı sorulduğunda bir katılımcı çocuğun sıcak suda oynamayı sevdiğini belirtmiştir. Magnezyum tozu ise elde edilmesi zor olduğundan ve/veya bilinmediğinden kullanılmamaktadır.

Mutfak, Salon ve Yatak odalarda yapılan değişiklikler, güvenlik ve diğer patolojilerin çözümü nedenine daha çok odaklanmıştır.

K5: "Yatak odamda gardrobun kapakları aynalıydı, kapılar sürgülü olduğu için, çarptığında aynalarla kapakların arası açılıyordu. Eşim aynaları da kaldırdı. "Eline, koluna düşer. Birçok şey duyuyoruz bunlarla ilgili, biz önlemimizi alalım bırak evin süsü bozulsun." dedi."

Uyuma düzeni hakkında katılımcılardan 3'ü çocuklarıyla beraber uyduklarını belirtmişlerdir.

K5: "Birlikte yatıyoruz hep birlikte." ... "abisıyla aynı odada kalıyor ama genelde benle uyuyor. bana çok düşkün ve dokunarak uyumayı seven biri. Ama şimdi ayırmaya çalışıyoruz."

K6: "Odalarda birbirine yakın. 2 kardeş de odalarında uyumuyor. Anneleriyle uyuyorlar. Baba farklı yerde uyuyor..."

Ebeveynlerin tamamına yakını herhangi bir renge çocukların olumlu ve olumsuz yanıt vermediğini, veya böyle bir gözlemlerde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Ev Isıtmasında bir değişiklik belirtilmemiştir, üşüme sonrası ısınma davranışlarında farklılık yoktur. Evin ışıklandırması genelde LED Ampüllerle yapılmaktadır. Spot lambalarda olumsuz bir etki gözlenmemiştir. Evlerin hiç birinde floresan lamba bulunmamaktadır. Literatürde "beyaz ışık" üzerine araştırmalar mevcuttur.

K5: "...ampül var. eşim bir aydınlatma firmasında çalışıyor. O ışık bu ışık daha rahatsız eder diye üzerinde bilgisi var ama ben çok bilmiyorum açıkcası."

Evlerin yalıtımı sorulduğunda, çocukları sestem rahatsız olan ailelerde, olmayan ailelere göre daha fazla ses yalıtımına önem verildiğini düşündürecek cevaplar alınmıştır. Isı yalıtımı olan tek evde ise, sıcaklıktan şikayet olmamıştır ve yalıtım çocuğun tanısı nedeniyle yapılmamıştır.

Tema 2: Yaşanan Rahatsızlıklar ve Takıntılı, Takıntısız Reaksiyonlar

Tablo 3: Yaşanan Rahatsızlıklar ve Takıntılı, Takıntısız Reaksiyonlarla İlgili Kodları

1. Başa Çıkma Mekanizmaları	8. Rahatsızlık - Isınma
2. Değişikliklere Reaksiyonlar	9. Rahatsızlık - Işıklandırma
3. Diğer Patolojik Sıkıntılar	10. Rahatsızlık - Misafir ve Dış Kişiler
4. Diğer Rahatsızlanmalar	11. Rahatsızlık - Ses
5. Eşya Toplama Davranışları	12. Renklere Reaksiyonlar
6. Özel İlgiler	13. Sese Reaksiyonlar
7. Rahatsızlık - Bina	

Aileler iletişimsizlikten şikayetçi görünmüşlerdir.

K4: "Bizimle bağlantısı yoktu. hiçbir şey bilmiyordu. Gel git otur kalk yemek su... bunlar dışında bir şey bilmiyordu. (Bu tip çalışmalarla) değişti."

Aileler genelde takıntılıların üzerine gitme, kaçma davranışlarını azaltmak için çocukla konuşarak anlaşma, çocuğu çok rahatsız eden olaylardan kaçınma ve çocuğun şikayetlerine kulak vermeye eğimli görünmüşlerdir.

K3: "Bir de televizyon; (B TV) takıntımız var bizim. O kanalı kesinlikle izlemek istemiyor. Çünkü orada yabancı filmler var, korkutucu filmler çıkıyor, hemen değiştiriyor. Bir de hastaneli filmleri izleyemeyiz kesinlikle. Zaten şikayetçi olduğunda söylüyor."

K5: "Takıntıları var. ama üzerinde çalışırsanız takıntılarından vaz geçiyor. siz de destek verirsiniz."

Otizimli çocuklarda belirgin sosyal problemler göze çarpmaktadır.

K4: "Öyle bir sorun yaşamadık çevrede. Başka çocuklarla anlaşamıyordu. Aynı ortama girdiğinde iletişime geçmiyordu."

K3: "Çocuğum rahatsızlık yaşamıyor, karşıdaki insanlar rahatsızlık yaşıyor. Benim oğlum dikkat çekiyor, karşıdakiler rahatsızlık yaşıyor. Çoğu insan benim oğlumun atipik otizimli olduğunu bilmiyor. Kendi akrabalarımla çok muhattap değilim çünkü yanlış anlıyorlar, sıkıntı yaşıyoruz."

Çocukların özellikle yüksek sestense rahatsız oldukları belirtilmiştir. Yüksek sestense korunma amacıyla, kulak kapatma çocuklarda yaygın görülen bir davranıştır. İki katılımcı çocuklarının kokulara olan duyarlılığını belirtmişlerdir. K3: "... bir et kokusundan rahatsız olur, çıkar gider. Orada bulunmaz.", K8: "...önceden etkilenirlerdi, kulaklarını falan kapatırlardı. Ama biz onları götürdük düğüne, eğlenceye böyle gürültülü yerlere soktuk. Özellikle sok dediler bize, ... böyle zorlayın dediler, bir iki bir iki çok zorlayın üstüne gidin dediler, biraz ağladılar falan kulaklarını kapattılar ama, sonra sonra alıştılar yani."

Tema 3: Evde Eğitim

Tablo 4: Evde Eğitimle İlgili Kodlar

- | | |
|----|--|
| 1. | Eğitim Aksiyonları |
| 2. | Eğitimin Ev İçindeki Konumlandırılması |
| 3. | Eğitim Materyalleri |

Erken eğitim otizimli çocukların topluma uyum sağlamaları, rehabilitasyonları, terapileri ve kendi yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için önemli bir unsurdur. Duyu bütünleme terapileri, kriz kontrol terapileri özel eğitim merkezlerinde de okullarda uygulanmaktadır. Bu terapiler bilimsel çalışmalarla etkinliği kanıtlanmış terapilerdir. Uluslararası kaynaklarda ise, bu eğitimin önerilen süresi ayda 30 saatin üstündedir ancak ülkemizde sadece 8 saati devlet tarafından karşılanmaktadır. Hem aradaki açığı kapamak için, hem de çocuğa en fazla zaman geçirdiği ve ileride geçireceği ev ortamında eğitimini devam ettirmek için ev ortamının düzenlenmesi önemlidir. Eğitim materyalleri olarak Puzzle ve yapbozlar, Bulmacalar, eğitici oyuncaklar, kartlar, özel gelişim kitapları, lego temalı materyaller, hayvanlı kartlar vb... kullanılmaktadır.

K4: "Oyuncak yap-boz almaya çalıştım. ... Senaryolu oyunlar kurmaya çalıştım. Oraya gittim geldim gibi" ... "...Kartlar yok. Oyuncak şeklinde aldım."

K7: "Boncuk setleri alarak takı yapmayı çok seviyor yaptığı takıları çok orijinal ve güzel buluyoruz. Asimetrik ve enteresan."

Ailelerin eğitim sürecinde çocuklarıyla yakından ilgilendiklerini biz araştırmacılara bir kanıtlanma çabası içinde oldukları sezinlenmiştir. Bu konulardaki hatalarından da bahseden katılımcılar, kendilerini kısa bir suçlamanın ardından pozitif sonuçlara odaklanmakta ve negatif sonuçları çocuğun değil de kendi

başarısızlıklarına yormaktadırlar. Bunun yanında eğitim sürecinde özel öğretimdeki öğretmenlerin bilgilerine başvurmak yaygın görülmektedir.

K5: "Çok fazla oyuncak bulundurmayın demişti hocamız ara ara kaldırıyorum şeylerini. zaten o eğitsel oyuncakları seviyor." ... "Meraklı olduğu şeylerle oynuyor. Önce babasına yaptırıyordu istediği sayıları (halı lego üzerindeki) şimdi artık kendi yapıyor. Çok dikkatli. Bir şeyi unutmuyor. Sevdiği bir şeyi. Onun ilgisi olan bir şeyi. O sayıları da merakı olduğu için yapıyor. Hatta babası o çok muntazam yapıyor. Abisi o yaptığı zaman beğenmiyor. titiz o konuda. ille bir tane altta da düzenli olacak. dikkati çok fazla. ince ayrıntılara. Takıntıları var. ama üzerinde çalışırsanız takıntılarından vaz geçiyor. siz de destek verirsiniz."

Katılımcılarımızdan biri ev içi eğitime farklı bir yaklaşımda bulunmuştur. Topluma uyum sürecinde "kendine yetebilme" eğitimin de önemli olduğunu düşündürmüştür.

K8: "...ödevleri falan mı... ödevlerini falan yaptırıyoruz ama yani ben genelde ... böyle hani ödev ders şeklinde değil de, daha farklı şeyler öğretmeye çalışıyorum. Mesela evde, ne yapması gerekiyor, neyi nereye koyması gerekiyor, neyi nereden alması gerekiyor, hani mesela kıyafetlerini toplayıp yerleştirip yerine koymayı, ne bileyim işte, yemek yerken kaldırıp bulaşık makinesine koymayı, işte yemeğini ısırtıp önüne koymayı, hani onları falan öğretiyorum, yani yaşam becerilerini."

Tema 4: Güvenlik

Tablo 5: Güvenlikle İlgili Kodlar

1. Genel Güvenlik	9. Balkon güvenliği
2. İzlem	10. Dolaplar ve çekmecelerin kilitlemesi
3. Kriz anlarında yaratılan alanlar	11. Eşyaların üzerine düşmesinin önlenmesi
4. Yaşanmış bir kaza	12. Banyoda alınan önlemler
5. Salon güvenliği	13. Prizler
6. Mobilya köşelerinin güvenli olması	14. Kimyasallardan çocuğun uzak tutulması
7. Evin bir bölümünü kilitleyerek alınan önlemler	15. Mutfak güvenliği
8. Pencerelere kilit	16. Yatak odası
	17. Medyatik tedaviler

Katılımcılardan çocuklara evde güvenli bir ortam sağlamak için ne gibi değişiklikler yaptıklarından bahsetmelerini istendi. Çocuklar özel zamanlarının pek çoğunu evlerinde geçirmektedirler. K7: "Günde ortalama 16 saatini evde geçiriyor."

Katılımcıların ve aile bireylerinin tutumu alınan güvenlik önlemlerini etkilemiştir.

K5:"Düşerken bile dikkatli düşen bir çocuk. Kendini çok iyi koruyor."

Kişilik özellikleri bazı katılımcılarda daha fazla önlem almaya önyak olmuştur.

K5: "Pimpirikli biriyim."

Katılımcılar çocuklarını gün içinde izleme imkanlarıyla ilgili bilgiler verdi.

K2: "Bahçeye gönderiyorum, camdan da gözetleme imkanım oluyor. Onu ordan gözetliyorum o orda oynuyor. Top oynuyor, arkadaşlarıyla saklambaç oynuyor."

Katılımcılara çocuklarının kriz anlarındaki durumları ve kaçış alanları soruldu. Yaşanılan kazalardan bahsetmeleri istendi.

K3:""Benim oğlumda kriz anları olmuyor çok şükür. Ama mesela bize kızdığı zaman çıkar gider bizim yatak odamıza, orada ağlar."

K2:"Yandı. Makarna haşlıyordum suyu tencerede fazla geldi, bardağı daldırdım aldım, tezgaha koydum. Merakından dolayı bardağı çevirdi, o zaman biraz daha kısaydı boynu tam tezgahın üzerindeydi. Tezgahın üzerinden bardaktan su döküldü göğsüne."

Eşyalara da zarar veren çocuğuyla nasıl konuştuğunu anne anlattı.

K2:""Bak yaptıkların etrafa ve evimize zarar veriyor, eşyalarımıza zarar veriyor, bu zararların karşılığı olarak baban maddi anlamda para ödemek zorunda kalıyor. Para ödediği zaman sizin ihtiyaçlarınızı ertelemek zorunda kalıyoruz. Mesela sen alışveriş merkezine gitmek istiyorsun ya da oyuncak almak istiyorsun, bizim paramız senin zarar verdiğin eşyalara gidiyor bunları alamıyoruz."

Alınan önlemler arasında en sık balkon ve pencerelerde yapılan değişikliklere rastlanmaktadır. Odalara göre sınıflamada salonda yapılan değişiklikler banyo, mutfak ve yatak odasında yapılan değişiklikler izlemektedir. K1: "Balkonda her tarafında demir var."

K2: "Mutfak pencerelerim alçak sadece, diğer pencerelerim kot olarak yüksek. Mutfak pencerelerime göre şu anki halleriyle belinin de altında gibi biraz alçak duvarı. Ondan dolayı ona kilit taktırdım. Diğerleri kot olarak yüksek olduğu için onlara yapmadım."

Banyolar hem ıslak yüzeyleri hem de kimyasal temizlik malzemeleri ihtiva etmeleri nedeniyle çocuklar için güvenlik riski oluşturabilmektedir. Evlerin bazı kısımları balkon, mutfak gibi çocuklara kapatılmıştır. Salonlardaki değişiklikler genelde mobilyalar üzerine yapılmış; K1: "Koşarken çarpmaması için mobilya kenarlarını falan değiştirdik.", K6: "Bazı çekmeceler kilittendi.", K3: "Koltuklarının kenarlarını tahta almadım."

Büyük eşyaların çocukların üzerine düşmemesi konusunda önlemler alınmıştır.

K2: "Yatak odamda gardrobun kapakları aynalıydı, kapılar sürgülü olduğu için, çarptığında aynalarla kapakların arası açılıyordu. Eşim aynaları da kaldırdı. "Eline, koluna düşer. Birçok şeyduyuyoruz bunlarla ilgili, biz önlemimizi alalım bırak evin süsü bozulsun." Dedi."

Banyoda kayıp düşme, deterjanlar ve prizler için önlem alınmıştır. Çamaşır suyu ve deterjanlar ulaşılamayacak yerlere alınmış. Bir anne otizmlili çocuğunu iyileştirmek için kanıt dışı uygulamalara başvurmuştur.; K8:" Şu anda zaten iğne de vurduruyorum onlara, yurt dışından iğne getiriyorum Rusya'dan. İğneleri var onları vurduruyorum."

TARTIŞMA

Erken çocukluk dönemi nöroplastisite hızının en yüksek olduğu dönemdir, yetişkinlerde ise nöroplastisite hızı daha düşüktür. (1) Bu da yetişkinlerde adaptasyon ve uyumun daha az olmasına yol

açmakta, ev ortamı değişikliklerinden çocuk popülasyondan çok yetişkin popülasyonun yarar göreceğini düşündürmektedir. Örneğin elektrikli süpürge gibi bazı seslere alıştırmak için aileler çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Otizmde esneklik (flexibilite, resilience) pek çok yaşam becerisinde zor kazanılan bir beceridir. Örneğin otizmlili bireyler ses, ışık gibi uyaranların yoğun olduğu ortamlara kolayca uyum sağlayamamakta, sıkıntı çekebilmektedirler. Dolayısıyla ailelerin otizmlili çocuklarını pek çok gürültülü, karışık, ve çok uyaranlı ortamlara alıştırmaya çabaları uygundur.

Katılımcılar çocuklarının güvenliklerini sağlamak için evlerinde değişikliklerde bulunmuşlardır. Bu değişikliklerin otizm tanısı almamış bir çocuğu korumak için yapılan değişikliklerden farklı olduğu söylenemez. Otizmlili çocuk büyüdükçe, bu önlemlerin devam etmesi gerekebilir. Örneğin balkonların camlı balkon sistemiyle kapanması ve kilitlenebilir olması, evdeki aynaların kırılmaz camdan yapılması ya da üzerlerine kırılıp dağılmayı önleyen cam filmleri çekilmesi yararlı güvenlik önlemlerinden olacaktır. Bazı otizmlili bireylerin evinde bardak, sürahi, tabak vb'nde plastik olması yaralanmaları önleyecektir. Bıçak, makas gibi kesici aletlerin künt uçlu olması tercih edilmelidir. Ortalıkta kibrit, çakmak bırakılmaması, mutfakta ocakların kendinde çakmalı olması ya da elektrikli ocak olması daha güvenli olabilecektir. Otizmlili çocuklar ayaklarını vurmaya ve zıplamaya sevdikleri için evde yerlerde taş, seramik zeminlere kıyasla ahşap zemin tercih edilmesi kayıp düşmelerini ve eklem kırıklarını önleyebilir.

Otizmlili çocukların koku duyarları hassas olduğu için, iyi aspiratörlerin kullanıldığı evlerde (örneğin tuvalet ve banyolarda) çocuklar daha huzurlu ve iletişime açık olabilmektedirler. Yatak odasında cildi dalamayan yumuşak yorganların altına özellikle bir kriz anında sığınan çocuk, krizi daha kolay atlatabilecektir. Evde sürekli ve soft bir müzik, flüt, ney gibi üflemlili müzik aletleri ile çalınan sözsüz müzikler otizmlili çocuğun rahatlamasını sağlayabilir ayrıca duymak istemediği sesleri de maskeleyebilir. Bahçeli bir evde evcil hayvanlar iletişim ve empati becerilerini güçlendirecek ve yeşil bir bahçedeki yaprakların simetrisi otizmlili çocuğun düzen algısını besleyerek ona rahatlama kazandırabilecektir.

Türkiye'de oda kapıları daha fazla ahşap kapılar olarak kullanılmaktadır. Katılımcılarımızın çoğu kapıların ahşap olduğunu, şeffaf olmadıklarını belirtmişlerdir. Oysa yurtdışında otizmlili bireylerin ailelerinin şeffaf (plexiglass) kapıları tercih edebileceği bildirilmiştir. Böylece çocuğu başka bir odadayken sürekli gözlemleyebilecek, genişlik hissi verdiği için çocuk daha huzurlu olacak ve kırılmaz plastikli bu kapılar çocuğun güvenliği anlamında daha yararlı olacaktır. Subjektif değerlendirmemizde, kapı sorularına verilen tek kelimelik cevaplar düşünüldüğünde, bu durumu araştırma katılımcılarını olumlu veya olumsuz etkilemediğini düşünmekteyiz.

Ev içerisinde çocuğun uzun zaman geçirdiği oda olan çocuk odalarında yapılan değişiklikler, çocukların yaşça büyümesi sonucu veya okula başlaması sonucu gereken ihtiyaçları karşılayacak amaçlarla yapılmıştır. Çocuklar, özellikle de yaşları 10 un altında olanlar, aileleriyle beraber yatmaktadır. Hatta bir katılımcı çocuklarının anne ile yatmasını sağlamak adına baba başka odada yatmakta olduğunu ifade etmiştir. Çocuk odalarının ebeveyn odalarına yakın olduğu bildirilse de, bu subjektif bir konudur.

Evlerdeki ses izolasyonunun da otizmlili bireyler için önemli olduğu bilinmektedir. Örneğin ambulans siren sesinden rahatsız olan bir otizmlili çocuk için ses geçirmez pencere camları yararlı olacaktır, ses absorbe

edici canlı sıva ve badana boyası kullanılması ve banyo havalandırmalarında sesi kesecek sistemler yerleştirilmesi faydalı olacaktır.

Çocukların kendi evlerinde geçirdiği zamanın yanı sıra, dışarıda geçirdikleri zamanlar göz önüne alındığında, terapi merkezi ve okulun yanında parklar ve bahçeler büyük yer tutmaktadır. Bu toplumsal alanlar, sosyal iletişimi güçlendirme, otizmliler için çocukların topluma kazandırılmasında ve eğitimlerinde rol üstlenebilmektedir.

Katılımcıların verdikleri bilgileri evdeki her oda için ayrı ayrı değerlendirdiğimizde;

Ev odalarında yapılan değişikliklere verilen cevaplar ev odalarında otizm tanısı sonrası pek değişiklik yapılmadığı, yapılan değişikliklerin çocuğun otizm tanısı almasının bir sonucu olarak değil de, evde hareketli ve korunması gereken bir çocuğun olması nedeniyle daha çok yapıldığını düşündürmüştür. Bu aşamada ailelerin bilgi eksikliği olduğu düşünülebilir. Örneğin, bazı otizmliler bireyler, parlak renklerden rahatsız olabilir. Erişkin otizmliler bireylere sorulduğunda, mavi ve yeşilin pastel tonları ile boyalı duvarları olan evlerde daha mutlu oldukları ortaya çıkmıştır. Karanlıkta uyumak istemeyen, ancak direkt gözüne gelen ışık yüzünden geceleri uykusuzluk çeken pek çok otizmliler çocuk olabilir. Ayrıca floresan lambaların sesinin ve titreşiminin pek çok otizmliler çocuğu rahatsız ettiği de bilinmektedir.

Evde eğitim materyalleri ve aksiyonları çocuğun yaşına ve otizm tanısından araştırma zamanına kadar geçen süreye bağımlı olarak değişkenlik göstermektedir. Eğitim aksiyonları, okul öncesi çocukları için Resim Yapmak, Spor aletleri kullanmak, Sayı Saymak, Müzik aleti çalmak, Hikayeyi Eleştirel Okumak, Tiyatro ve oyunlaştırmalar ve özel ilgilerine yönelik çalışmalar olarak gözlenmektedir. Çocukların bu evde eğitim çalışmalarından mutlu oldukları gözlenmiştir. Bu aksiyonları anlatırken ailelerde genel olarak bir başarımlılık hissi gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinden olumsuz sonuçlu olanları cevap olarak alamadığımız varsayılabilir.

SONUÇ

Otizm dostu ev ortamı düzenlemesi otizmliler bireylerin ev ortamındaki huzurunu ve güvenliğini artıran değişimleri içermektedir. Çocukluk çağı otizmliler bireylerde eğitim ve güvenlik için yapılan değişimler ön plandadır. Duyu bütünleme tedavisinin bir parçası olarak ses, ışık gibi huzuru etkileyecek fiziksel etkenlerin değiştirilmesinden çok çocuğun bu etkenlere adapte olması veliler ve eğitimcilerce hedeflenmektedir.

Yöneltilen sorulara alınan cevaplardan ve ebeveynlerin yaptıkları ve yapmadıkları değişikliklerin sonuçlarından, çocukluk çağındaki hafif dereceli otizmliler bireylerin ev ortamında çocuğa özel modifikasyon yapılmadığında gelişimi normal bireylerin yaşadıkları şartlara adaptasyon gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu da ileri yaşantılarında toplumsal yaşama ayak uydurmalarında olumlu bir etken olacaktır.

Öneriler

Otizmliler çocukların maruziyet ile takıntılarının yenilmesi nedeni ile ev yaşantılarında değişiklikler yapmak ailelerce önerilmemektedir. Ailelerin aşırı korumacı yaklaşım yerine otizmliler çocuklarına diğer

çocuklarına olduğu gibi davranmaları, çocuğun normal hayata uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu çabaların otizmlili çocuğu travmatize etmeyecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Örneğin birden bire değil alıştıra, alıştıra yapılması ve sonunda bir ödülle taçlandırılması daha yararlı olacaktır. Aksi takdirde otizmlili çocuk bunu kendisine yöneltilen bir ceza gibi algılayıp, daha çok içine kapanabilir. Ebeveynler konu ile ilgili daha detaylı bilgilendirilmeli ve otizm ile ilgili stigmalardan arındırılmalıdır. Yetişkin çağında maruziyet sonucu takıntılıların düzelmesi sık gözlenmediği için, yetişkin otizmlili bireylerin hangi şartlarda daha rahat yaşadıklarını öğrenmek amacı ile araştırma yetişkin otizmlili bireylerde tekrarlanmalıdır. Öğretmenler, tavsiye verici rolünde olduğundan, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

1. ÖZSUNGUR, Berna, et al. "Çok Erken Başlangıçlı Şizofrenide Klinik Görünüm ve Tanı Güçlükleri:Olgu Sunumları."
2. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
3. Yanardağ M, Ergun N, Yılmaz İ. Otistik çocuklarda adapte edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoter Rehabil.* 2009;20(1):25-31.]
4. Making Homes that Work, A Resource Guide for Families Living with Autism Spectrum Disorder + Co-occurring Behaviors" George Braddock, Creative Housing Solutions LLC John Rowell, Rowell Brokaw Architects, PC
5. Doenyas, C. 2016. "The Social Living Complex: A New, All Day, Yearlong Intervention Model for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Their Parents." *Journal Of Autism And Developmental Disorders* 46, no. 9: 3037-3053. Scopus®, EBSCOhost (accessed September 6, 2017).
6. Kinnaer, Marijke, Stijn Baemers, and Ann Heylighen. "How do People with Autism (Like to) Live?." *Inclusive Designing*. Springer, Cham, 2014. 175-185.
7. Connolly BH, Michael BT. Performance of retarded children, with and without down syndrome, on the bruininks-oseretsky test of motor proficiency. *Phys Ther.*1986; 66: 344-348.
8. Pan CY, Frey GC.. Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*.
9. Turan, F, & Akçamuş Ökçün, M 2013, 'Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı- ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi', *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 2, p. 111, ULAKBİM Ulusal Veri Tabanları (UVT) - ULAKBİM Turkish National Databases, EBSCOhost, viewed 31 October 2017

10. Ingersoll, B. (2008). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 332-340.
11. “Dünyada Her 68 Çocuktan Birisi Otizmlî Doğuyor” bilimgenc.tubitak.gov.tr Accessed: 05,09,2017 <http://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/dunyada-her-68-cocuktan-birisi-otizmlî-doguyor>
12. Erden G. , Akdur S. , Angın E. , Er E. , Aslan B. (2014)«Otizm Spektrum Bozukluğu» Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdür

24 Ekim 2018

Oturum XXXVI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ender Durualp

Saat	Yer
10:45-12:15	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

BİR ERKEN MÜDAHALE PROGRAMININ İNCELENMESİ: SOUTH BELFAST SURE START

Ezgi TAŞTEKİN¹, Joy POOTS²

1 Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye

2 South Belfast Sure Start, Belfast, Kuzey İrlanda

Sure Start, Birleşik Krallık'ta sosyal açıdan dezavantajlı olarak değerlendirilen bölgelerde yaşayan çocuklar ve aileleri için geliştirilen bir erken çocuklukta müdahale projesidir. Sure Start projesi; ihtiyacı olan çocukların olabildiğince erken tespit edilmesi, gereksinim duymaları halinde erken müdahaleye dahil edilmeleri ve takip edilmeleri, ailelere gerekli desteğin sağlanması gibi genel amaçlara sahiptir. Bunun yanı sıra dezavantajlı ailelerin çocuklarının ücretsiz erken çocukluk eğitimi almaları sağlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, Kuzey İrlanda'nın Belfast şehrinde hizmet veren South Belfast Sure Start programının gözlemlenmesi ve program kapsamında verilen 2015-2016 eğitim öğretim yılı hizmetlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve nitel araştırma yöntemlerinden basit tanımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmada; program kapsamında çocukların dil gelişimini değerlendirmek için WellComm, ailelerin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi için anket ve personelin görüş ve ihtiyaçlarının alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; programın çocukların dil gelişimine katkı sağladığı, ailelerin çocuklarını tanımak ve kendi kişisel gelişimlerini desteklemek konusunda fayda sağladığı ve personelin mesleki gelişim açısından bazı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve programın iyileştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: erken müdahale, program incelemesi, sure start

INVESTIGATION OF AN EARLY INTERVENTION PROGRAM: SOUTH BELFAST SURE START

Sure Start is an early childhood intervention project developed for children and their families living in disadvantaged societies in UK. Sure Start Project has general aims such as identifying children in need as early as possible, including into early intervention if needed and following, and providing necessary support to families. In addition, children of disadvantaged families are provided free early childhood education. The aim of this research was to observe the South Belfast Sure Start program in Northern Ireland, Belfast, and to evaluate the 2015-2016 academic year services provided by the program. In this research, screening model which is one of the quantitative research methods and the basic

interpretive design of qualitative research methods were used. WellComm, which was used to assess children's language development within the program, a questionnaire for evaluating the opinions of the families with regard to program, and a semi-structured interview form for taking the views and needs of the staff were used in the research. As a result; it has been found that the program contributes to children's language development, benefits families in recognizing their children and promoting their own personal development, and that staff need some in-service training in terms of professional development. The results were discussed in the light of the literature and suggestions were made to improve the program.

Key Words: early intervention, program review, sure start

GİRİŞ

Sure Start, Birleşik Krallık'ta ilk olarak 1998 yılında hükümetin planları arasında yer almış ve yasal olarak uygulama süreci belirlenmiştir. Bu kapsamda 2000-2002 yıllarına kadar yerel programlar da dahil olmak üzere 250 program açılması ve 150.000 çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir. Sure Start, uygulanan programlar aracılığıyla çocukların tüm alanlarda gelişiminin desteklenmesine yönelik bir strateji ve devlet politikası olarak geliştirilmiştir. Bu programın geliştirilmesindeki en büyük amaç çocukların daha iyi erken çocukluk eğitimi alması, aileler ve çocuklar için sağlık hizmetleri sağlanması ve ailelerin desteklenmesi yoluyla sosyal dışlanmanın önüne geçmektir. Böylece uzun vadede daha iyi akademik performans, daha az işsizlik, suçla itilme ve ergen hamilelik gibi amaçlara ulaşmak hedeflenmiştir (Glass, 1999).

Sure Start kapsamında Birleşik Krallık'ta bulunan ülkelere (Kuzey İrlanda, İskoçya, Wales, İngiltere); ailelere daha iyi destek sunabilmeleri için kendi bölgelerine göre programda uyarlamalar yapma ve farklı değerler ekleme esnekliği sunulmaktadır. Dolayısıyla programın uygulanışında farklılıklar görülebilmektedir. Sure Start merkezleri ise en çok ihtiyaç olduğu düşünülen ve dolayısıyla en çok fayda sağlanacak bölgelere açılmaktadır (Glass, 1999).

Bu araştırma kapsamında, Kuzey İrlanda'nın Belfast şehrinde bulunan South Belfast Sure Start (SBSS) merkezinin "2015-2016 eğitim öğretim yılı süresince yapılan uygulamalar çerçevesinde aileler, çocuklar ve personel açısından değerlendirilmesi" amaçlanmıştır. SBSS 2001 yılında açılmıştır ve kapsamında 10 bölge bulunmaktadır ve hemen her bölgede erken çocukluk eğitimi veren iki farklı düzeyde program bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitimi veren programlar "Developmental Programmes for 2-3 Year Olds (Pf2YO)" ve "Child Development Programmes (CDP)" olarak adlandırılmaktadır.

Pf2YO her eğitim öğretim yılının Eylül ayında başlamakta ve yaz dönemine kadar devam etmektedir. Bu programa 2-3 yaş aralığındaki çocuklar hafta içi her gün 2,5 saat (sabah) katılabilmekte ve program sonunda ilkokula başlanmaktadır. Bu program kapsamında her ay ebeveyn katılımıyla gerçekleştirilen "stay to play" seansları uygulanmaktadır. Bu seansların konusu ve içeriği her bölgenin kendi işleyişi dahilinde belirlenmektedir (örneğin; sağlıklı beslenme konulu bir "stay to play" seansında ebeveynlerin ve çocukların birlikte sağlıklı sandviçler hazırlaması). Bunun yanı sıra ebeveynlere çeşitli kurs, eğitim ve seminerler (davranış yönetimi, dil-konuşma ve iletişim gelişimi ya da ilkokula geçiş gibi konularda)

verilmektedir. Ayrıca her hafta ebeveynlerin ve çocukların birlikte katıldığı "Parent and Toddler" grup seansları yapılmaktadır. Bu seanslar aracılığıyla ailelerin birbiriyle tanışması ve sosyalleşmesi, çocukların akranlarıyla ve ebeveynleriyle vakit geçirmesi amaçlanmaktadır. Seanslar genellikle anlaşılabilir yerlerde (örneğin; belediye binasının verdiği bir salon) yapılmaktadır.

CDP ise 0-3 yaş grubu çocukların katılabildiği ancak uygulamada daha çok 0-2 yaş grubu çocukların katıldığı bir programdır. CDP kapsamında farklı yaş gruplarına ayrılarak (0-15 ay: bebekler, 15-30 ay: toddlers, 2-3 yaş grubu) 5-8 arası seans alınabilmektedir. SBSS merkezinin kapasitesi dahilinde her çocuğa 2-2.5 saat süren haftalık bir seans verilebilmektedir. Uygun yer olması ve ihtiyaç dahilinde bazı çocuklar için bu haftalık iki seansa çıkarılabilmektedir. Bahsi geçen her iki programda da ebeveyn eğitimleri, seminerler, gerek duyulduğunda ev desteği ve haftalık "parent and toddler" seansları uygulanmaktadır. İki program arasındaki temel farklılık ise yaş gruplarına göre uygulamaların içeriğinin ve yoğunluğunun düzenlenmesidir. Her iki programda da çocukların dil, konuşma ve iletişim gelişimleri, ebeveynlerin programa ilişkin beklentileri ve görüşleri sene başı, ortası ve sonunda olmak üzere üç kez değerlendirilmektedir.

Programların uygulanmasından ve organizasyonundan SBSS genel merkezinde çalışan 'aile destek çalışanları (family support worker)' sorumludur. Her bölgeden sorumlu bir aile destek çalışanı bulunmaktadır. Aile destek çalışanları; Pf2YO ve CDP programlarında çalışan eğitimciler, aileler ve genel merkez arasında iletişimi sağlamak, gerek duyulduğunda ailelere ek destek hizmetleri sunmak (ev ziyaretleri, ev desteği seansları, çocukla birebir seanslar, grupla uygulamalar, ebeveyn eğitim programları, gezi veya sosyal aktivite düzenleme, ailenin ilgili birimlere yönlendirilmesi gibi) ve parent and toddler seanslarını gerçekleştirmek gibi görevlere sahiptir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, SBSS bünyesinde uygulanan Pf2YO ve CDP programlarının çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerine olan katkısını, ebeveynlerin programlara ilişkin beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini ve program dahilinde çalışan personelin Sure Start'a ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, nitel araştırma yöntemlerinden ise basit yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın yöntemi karma modele göre tasarlanmıştır (Creswell, 2009). Bu kapsamda SBSS bünyesinde yer alan dört Pf2YO ve bir CDP programı araştırmaya dahil edilmiştir. Çocukların dil gelişimine ilişkin veriler WellComm değerlendirme aracıyla sene başı, ortası ve sonunda eğitimciler tarafından yapılan değerlendirmelerden elde edilmiştir. WellComm değerlendirmesi yapılan 61 çocuğun 15'i eksik veriler olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Ebeveyn beklentileri ve karşılanma düzeyleri anketler aracılığıyla yine sene başı, ortası ve sonunda olmak üzere üç kere toplanmaktadır. Bu araştırma kapsamına sene başı ve sonundaki annelere uygulanan anket verileri dahil edilmiştir. Personellerin Sure Start'a ilişkin görüşleri ise araştırmacı tarafından yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla alınmıştır. Bu kapsamda 15 personel (12 Pf2YO ve 3 CDP personeli) ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra

transkripyonu araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Transkripsiyon yapıldıktan sonra temalar ve kodlar fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 programı ve Microsoft Excel, nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 12.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

The WellComm: Bu değerlendirme aracı Birleşik Krallık'ta erken çocukluk birimlerinde kullanılmaktadır. Dil ve konuşma terapistleri tarafından geliştirilen ölçek 6 ay-6 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil, konuşma ve iletişim becerilerini ölçmektedir (Sandwell Primary Care Trust, 2012'den aktaran Seager ve Abbot-Smith, 2016). Testi uygulayan kişi önce çocuğun kronolojik yaşını hesaplamakta daha sonra testte çocuğun kronolojik yaşına denk gelen bölümden başlayarak değerlendirmeyi yapmaktadır. Testin puanlaması yeşil, sarı ve kırmızı olmak üzere üç şekilde gruplandırılmaktadır. Yeşil çocuğun dil, konuşma ve iletişim becerilerinin yaşına uygun olduğunu, sarı gecikme olma ihtimalini ve müdahale edilmesi gerektiğini, kırmızı ise ciddi gecikme olduğunu ve özel destek alması için çocuğun yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Eğer bir çocuk kendi kronolojik yaşına denk gelen bölüme kırmızı ya da yeşil olursa bir önceki bölüme geçilmekte ve yeşil olana kadar değerlendirmeye devam edilerek çocuğun bulunduğu düzey belirlenebilmektedir.

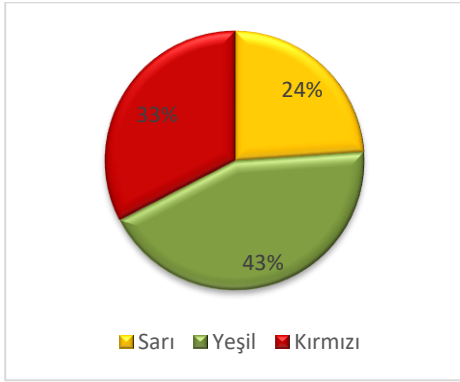
Ebeveyn Anketleri: Ebeveyn anketleri SBSS genel merkezinde ilgili personel tarafından hazırlanmıştır. Bu anketler programın başlangıcında ebeveynlerin beklentilerinin neler olduğunu ve program sonunda hangi beklentilerinin karşılandığını öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme formu araştırmacılar tarafından personelin Sure Start'ın işleyişine ve mesleki gelişimlerine katkılarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır.

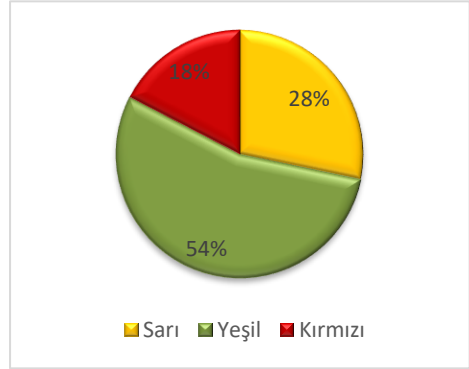
BULGULAR

WellComm Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Bulgular

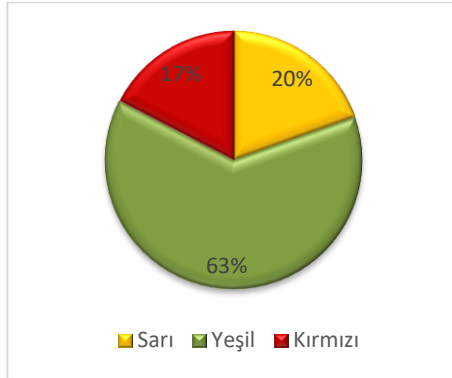
SBSS bünyesindeki programların çocukların dil gelişimine olan katkısını incelemek amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılı boyunca program başı, ortası ve sonunda yapılan WellComm değerlendirme sonuçlarına ilişkin geriye dönük veriler kurumlardan toplanmıştır. Verilerin dağılımı incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 sınırları arasında olduğu görülmüş ve normallik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı 'tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizi' testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, sene başı, ortası ve sonu WellComm testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür $F(1.80, 84.74) = 8.90, p < 0.05$. Sayısal oranlarda da görüldüğü gibi program başlangıcında test sonucu 'kırmızı' olan çocukların oranı %33 iken bu oranın program sonunda %17'ye düştüğü; program başlangıcında test sonucu 'yeşil' olan çocukların oranı %43 iken bu oranın program sonunda %63'e çıktığı görülmüştür. Sonuçlara ilişkin grafikler aşağıda yer almaktadır.



Grafik 1. Birinci WellComm Sonuçları



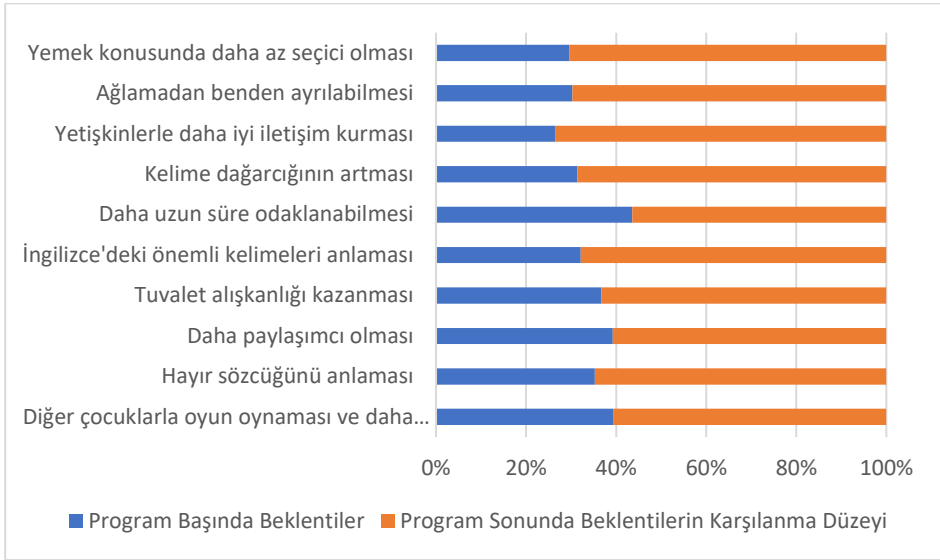
Grafik 2. İkinci WellComm Sonuçları



Grafik 3. Üçüncü WellComm Sonuçları

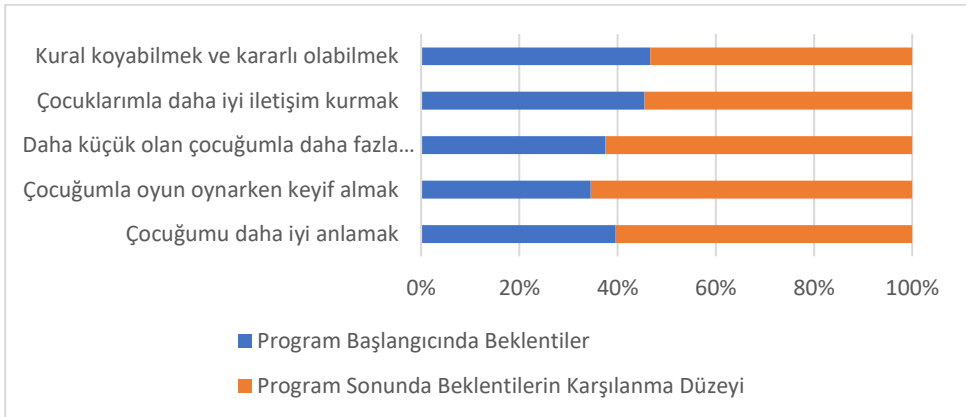
Ebeveyn Beklentilerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlere program başlangıcında uygulanan ankette, ebeveynlerin programdan beklentilerine ilişkin “Sene sonunda çocuğunuzla ilgili en çok görmek istediğiniz 3 şey nedir?” gibi sorular sorulmuş ve çok seçenekli cevaplar arasından işaretleme yapmaları istenmiştir. Program sonunda uygulanan ankette ise daha çok açık uçlu sorular yer almaktadır (Örneğin; Programın sonunda çocuğunuzla ilgili görmek istediğiniz şeylerle ilgili yardımcı olabildik mi? Lütfen neler olduğunu belirtiniz).



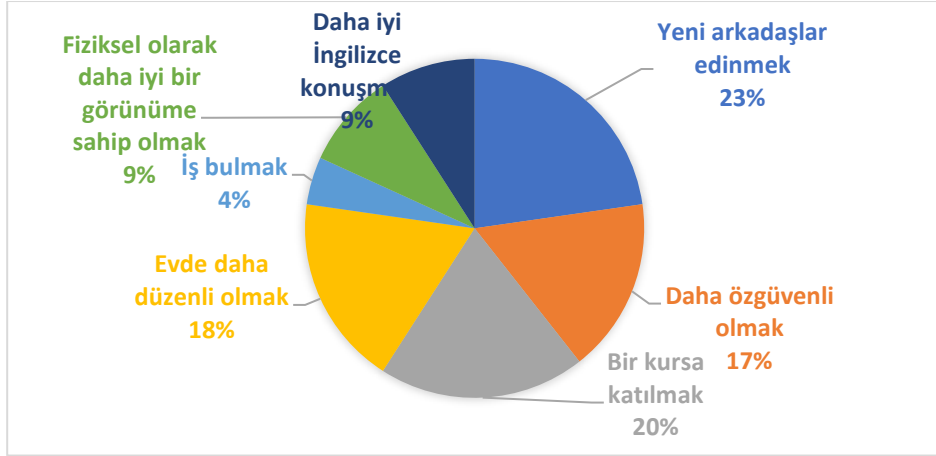
Grafik 4. Ebeveynlerin Çocuklarında Görmek İstedikleri Değişimle İlgili Programdan Beklentileri

Grafik 4'te ebeveynlerin program başlangıcında çocuklarına ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin program sonunda karşılandığı düzeyleri yer almaktadır. Buna göre ebeveynlerin çocuklarına ilişkin en büyük beklentilerinin **diğer çocuklarla oynayıp daha sosyal olması, daha uzun süre odaklanabilmesi ve daha paylaşımcı olması** şeklinde olduğu görülmektedir. Program sonunda ise bu beklentilerin büyük oranda karşılandığı, program başlangıcında öne çıkmayan gelişimsel beklentilerin ebeveynler tarafından daha çok fark edildiği sonucu ortaya çıkmıştır.



Grafik 5. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan Etkileşimlerine İlişkin Programdan Beklentileri

Grafik 5'te ebeveynlerin program başlangıcında çocuklarıyla olan etkileşimlerine ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin program sonunda karşılanma düzeyleri yer almaktadır. Grafik incelendiğinde ebeveynlerin buna ilişkin en çok öne çıkan beklentilerinin "kural koyabilmek ve kararlı olabilmek, çocuklarıyla daha iyi iletişim kurabilmek ve çocuğumu daha iyi anlamak" olduğu görülmektedir. Program sonunda bu beklentilerin karşılanma oranı ise beklenenin üstünde olmuştur.



Grafik 6. Ebeveynlerin Program Süresince Geliştirmek İsteddiği Kişisel Özellikler/Beceriler

Grafik 6'da ebeveynlerin program süresince geliştirmek istediği kişisel özellikler/beceriler yer almaktadır. Grafik incelendiğinde ebeveynlerin yeni arkadaşlar edinerek sosyal çevrelerini genişletme, bir kursa katılarak kendini geliştirme ve daha özgüvenli bir birey olma gibi kişisel beklentileri bulunmaktadır. Program sonunda bu beklentilere ilişkin açık uçlu bir soru sorularak bu kişisel hedeflere ilişkin bilgi alınmıştır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu hedeflerine büyük oranda ulaştığını belirtmiş bir kısmı ise bu soruyu cevaplamamıştır. Açık uçlu soruya verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

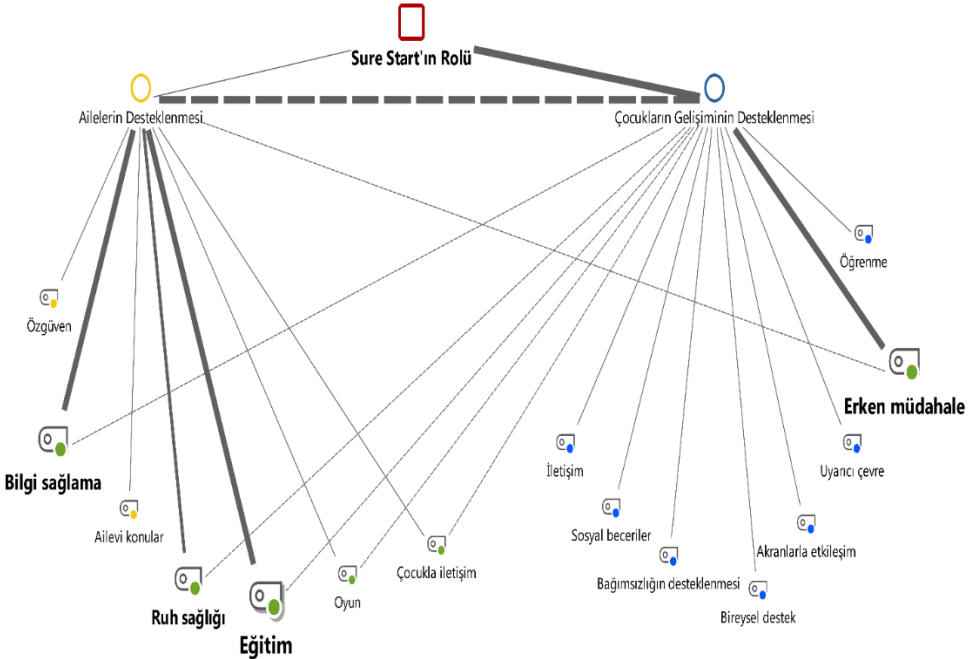
" Hem kurslara katılmak hem de personelin yardımıyla çocuğumun gelişimini daha iyi anladım, hangi becerilerde kendini geliştirdiğini ve hangi ihtiyaçlarının desteklendiğini anladım. Artık kendimi dahaz az izole hissediyorum ve kurslar bir ebeveyn olarak özgüvenimi geliştirmemde yardımcı oldu. Kendime ayırdığım birkaç saat ise ruh sağlığım açısından çok önemli bir role sahipti."

"Tüm hedeflerime ulaştım ve mutlu, kendine güvenen 3 yaşında bir çocuğa sahip oldum."

"Başka yetişkinlerle vakit geçirme fırsatım oldu; eskiden olduğu gibi bir şeylerin beni stresli yapmasına izin vermiyorum"

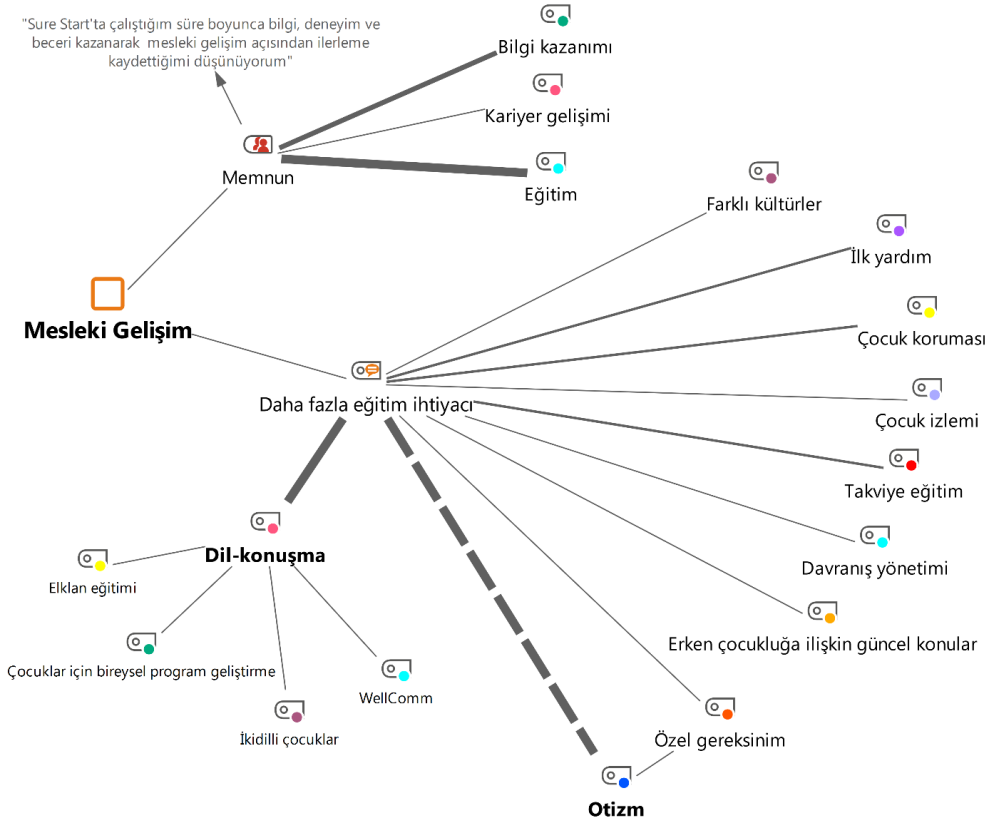
"Bir ebeveyn olarak kendime daha çok güveniyorum ve diğer ebeveynlerle zaman geçirmekten keyif aldım."

Personel Görüşmelerine İlişkin Bulgular



Model 1. Sure Start'ın rolüne ilişkin model

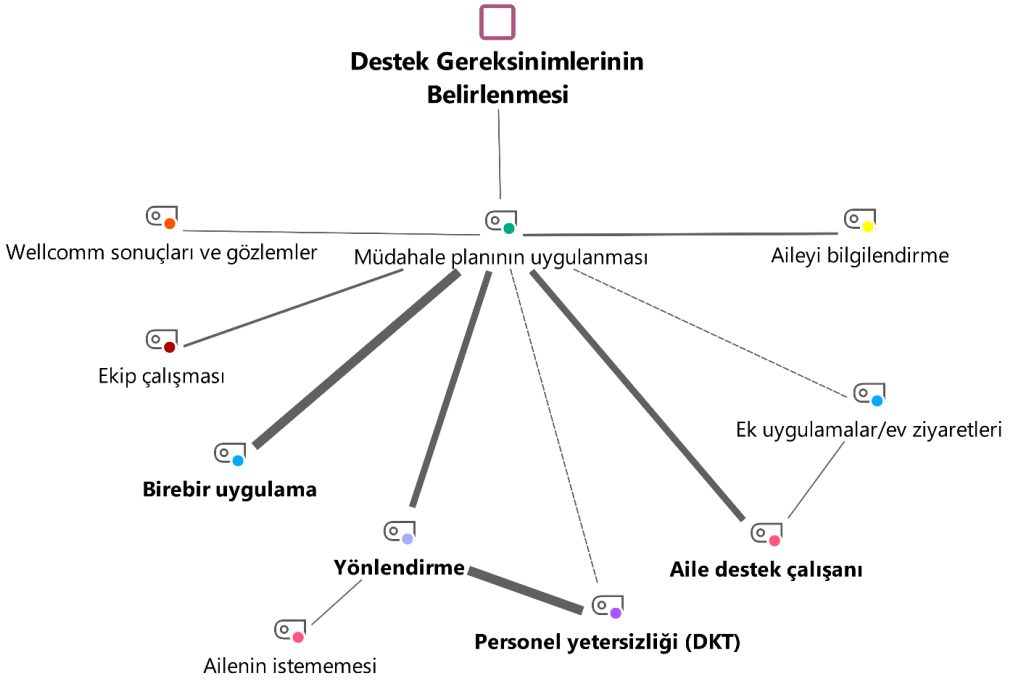
Sure Start'ın rolüne ilişkin personel ile yapılan görüşmelerde 'ailelerin desteklenmesi' ve 'çocukların gelişiminin desteklenmesi' olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin desteklenmesi alt temasında, başta bilgi sağlama, ruh sağlığı ve eğitim olmak üzere Sure Start'ın birçok alanda aileleri destekleyici rolünün olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte bilgi sağlama, ruh sağlığı, eğitim, oyun ve çocukla iletişim gibi rollerin çocukların gelişiminin desteklenmesi alt temasıyla da ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çocukların gelişiminin desteklenmesi alt temasının diğer rolleri incelendiğinde ise erken müdahale rolünün ön plana çıktığı ve bunun ailelerin desteklenmesi alt temasıyla da ilişkili olduğu görülmüştür. Bütün bunlar göz önüne alındığında Sure Start'ın rolüne ilişkin ailelerin desteklenmesi ve çocukların gelişiminin desteklenmesi alt temalarının birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.



Model 2. Mesleki gelişime ilişkin model

Mesleki gelişime ilişkin personel ile yapılan görüşmelerde 'daha fazla eğitim ihtiyacı' ve 'memnun' olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Daha fazla eğitim ihtiyacı alt temasında dil konuşma ve otizm alanlarında eğitim ihtiyacının ön plana çıktığı, memnun alt temasında ise Sure Start'ın kariyer gelişimi açısından personele fayda sağladığına ilişkin görüş belirtildiği görülmüştür.

Model 3'te Sure Start bünyesinde bulunan çocukların destek gereksinimlerinin belirlendikten sonra yapılan uygulamalara ilişkin yapılan görüşmede ise 'müdahale planının uygulanması' alt teması ortaya çıktığı görülmektedir. Müdahale planının uygulanmasında öne çıkan sonuçlar arasında ise birebir uygulama, aile destek çalışanı, yönlendirme ve personel yetersizliği yer almaktadır. Personel yetersizliği ifadesindeki personel için dil ve konuşma terapisti kastedilmektedir. Yönlendirme işleminde bu personelin olmayışının eksikliğinin hissedildiği vurgulanmıştır. Aile destek çalışanı ise ek destek uygulamalarında önemli bir yere sahiptir.



Model 3. Erken müdahale planlama ve uygulama sürecine ilişkin model

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Kuzey İrlanda'nın Belfast şehrinde hizmet veren bir erken müdahale merkezi olan SBSS'nin 2015-2016 eğitim öğretim yılı boyunca yaptığı uygulamaların ebeveynler, çocuklar ve personel açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada SBSS'nin ebeveynlerin çocuklarına ilişkin farkındalıkları ve çocuklarıyla etkileşim konusundaki becerileri açısından fayda sağladığı; bunun yanı sıra başka ebeveynlerle tanışma ve sosyalleşme, kendine vakit ayırma ve ebeveynlik becerilerinde kendini geliştirme açısından ebeveynlere sosyal destek sunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Erken müdahale çalışmalarında ailenin merkezi bir role sahip olduğu ve stres kaynaklarının giderilmesinin yapılacak çalışmaların etkililiği açısından önemli olduğu düşünüldüğünde (Blackman, 2002; Dunst, 2002; Guralnick, 2005), bu sonuç SBSS'nin erken müdahalenin aileler açısından hedeflerini büyük oranda karşılayan bir program olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu SBSS bünyesindeki erken çocukluk eğitim programlarından destek alan çocukların bir yılın sonunda dil gelişiminde önemli ilerleme kaydettiğidir. Bu gelişimin aynı zamanda uygulanan anketlerde ebeveynler tarafından da vurgulandığı görülmektedir. Programa farklı etnik kökenden ve kültürden çocukların katıldığı da düşünüldüğünde bu sonucun erken müdahalenin önemine ilişkin bir kanıt olduğu düşünülmektedir. Nitekim erken müdahale çalışmalarının çocukların gelişimine katkı sağladığına ilişkin çok sayıda araştırma (Anderson ve diğerleri, 2003;

Burger, 2010; Conyers, Reynolds ve Ou, 2003; Giannoni ve Kass, 2012; Nores ve Barnett, 2010) bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında personel ile yapılan görüşmeler sonucunda, personelin Sure Start'ın en önemli rollerinin aileleri ve çocukların gelişimini desteklemek olduğu ve bu rollerin birbiriyle iç içe işlevlere sahip olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Ailelerin desteklenmesinde en önemli işlevlerin ebeveynlik becerilerine ilişkin eğitim ve bilgi sağlama olduğu; çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ise çocukların bağımsızlık kazanmasına yönelik destek sağlanarak erken müdahale işlevinin ön plana çıktığı görülmüştür. Erken müdahale işlevi ise hem çocukların gelişiminin hem de ailelerin desteklenmesi açısından ortak bir işlev olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim aile desteği ve çocuk gelişiminin desteklenmesi arasındaki bağlantının erken müdahale açısından önemli olduğu literatürde vurgulanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Guralnick, 2005; Howard, Williams, Miller and Aiken, 2013). Mesleki gelişim açısından Sure Start'ın personele sağladığı katkılara ilişkin görüşler incelendiğinde ise, eğitim ihtiyaçlarının çoğunlukla dil konuşmaya ve otizme ilişkin olduğu görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim döneminde SBSS'nin dil ve konuşma terapistine sahip olmayışı olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla personelin bu konuya ilişkin daha fazla eğitime ihtiyaç duyması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ilişkin erken müdahale literatüründe de personellerin mesleki gelişiminin erken müdahale çalışmalarının etkililiği açısından önemi vurgulanmaktadır (Pretis, 2006; Snyder, Hemmeter ve Mclaughlin, 2011; Watson ve Gatti, 2012). Sure Start kapsamındaki programlara devam eden çocukların destek gereksinimlerine yönelik müdahale planı yapmaya ve uygulamaya ilişkin görüşmelerde birebir uygulama yapma, yönlendirme ve aile destek çalışanının sağladığı katkı vurgulanmış, bunun yanı sıra dil ve konuşma terapistinin olmayışının özellikle yönlendirme işlemlerinde zorluklar yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ekip çalışması ve ailenin dahil edilmesi de bu süreçte görülen unsurlar olarak görülmüştür. Erken müdahalede personel sürekliliğinin ve ekip çalışmasının sağlanması, ailenin müdahale sürecinde aktif rol alması (Soriano, 2005) literatürde vurgulanan önemli unsurlardır. Bu açıdan SBSS'nin erken müdahale planının uygulanma sürecinde birtakım eksiklikleri olmakla birlikte büyük oranda olması gereken unsurları içerdiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bu bilgiler ışığında SBSS'nin ailelere ve çocuklara bütüncül bir destek sunduğu ancak personel yetersizliği ve personellerin hizmet içi eğitimleri açısından gelişmeye açık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

1. Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., ... ve Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46.
2. Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants&Young Children*, 15(2), 11-19.

3. Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
4. Conyers, L. M., Reynolds, A. J. ve Ou, S. R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 75-95.
5. Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
6. Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
7. Giannoni, P. P. ve Kass, P. H. (2012). Predictors of developmental outcomes of high-risk and developmentally delayed infants and children enrolled in a state early childhood intervention program. *Infants & Young Children*, 25(3), 244-264.
8. Glass, N. (1999). Sure Start: the development of an early intervention programme for young children in the United Kingdom. *Children & Society*, 13(4), 257-264.
9. Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). The developmental systems approach to early intervention. Paul H Brooke Publishing Company.
10. Howard, V. F., Williams, B. F., Miller, D. ve Aiken, E. (2013). Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers. Pearson Higher Ed.
11. Nores, M. ve Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282.
12. Pretis, M. (2006). Professional training in early intervention: A European perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 42-48.
13. Seager, E. ve Abbot-Smith, K. (2017). Can early years professionals determine which preschoolers have comprehension delays? A comparison of two screening tools. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(1), 67-79.
14. Soriano, V. (2005). Early childhood intervention: Analysis of situations in Europe–key aspects and recommendations. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
15. Snyder, P., Hemmeter, M. L. ve McLaughlin, T. (2011). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 357-370.
16. Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
17. Watson, C. ve Gatti, S. N. (2012). Professional development through reflective consultation in early intervention. *Infants & Young Children*, 25(2), 109-121.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ender Durualp

Saat	Yer
10:45-12:15	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE ERKEN MÜDAHALE

Ezgi TAŞTEKİN, Nilgün METİN

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Erken müdahale; 0-3/0-6 yaş grubunda bulunup kendi yaşından beklenenden farklı bir gelişim gösteren veya gelişimi risk altında olan çocuklar ve aileleri için geliştirilen, disiplinler arası işbirliği içinde çalışmayı gerektiren bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır. Literatür incelendiğinde üstün yetenekli çocuklar, yaşıtlarından farklı gelişim gösterme, farklı bir eğitime ve yaklaşıma ihtiyaç duyma açısından özel gereksinimli çocuklar sınıflandırması altında değerlendirilmektedir. Bu özel gereksinimlerin yanı sıra, özellikle eşzamanlı olmayan gelişim, uygun sosyal ve eğitimsel çevre şartlarının sağlanmaması, çevrenin gerçekçi olmayan beklentileri gibi bazı faktörler üstün yetenekli çocukları davranışsal ve duygusal problemler geliştirme açısından risk altına sokmaktadır. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların “akademik başarısızlık” açısından risk altında olabilecekleri de literatürde vurgu yapılan durumlardan biridir. Tüm bu gelişimi ve yeteneği tehdit eden potansiyel risk faktörleri düşünüldüğünde üstün yetenekli çocuklar ve aileleri için erken müdahale çalışmalarını yapılmasının gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu derleme çalışmada üstün yetenekli çocuklara ilişkin risk faktörlerinin tanımlanması, yapılması gereken erken müdahale çalışmalarında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin betimlenmesi ve üstün yetenekli çocuklar için yapılan erken müdahale çalışmalarına değinilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, üstün yetenekli çocuklara yönelik erken müdahale uygulamalarında büyük bir açık olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli çocuklara yönelik erken müdahale çalışmalarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: erken müdahale, üstün yetenekli çocuklar, risk faktörleri

GIFTED CHILDREN and EARLY INTERVENTION

Early intervention is defined as a study area for families and their children who are in the 0-3 / 0-6 age group and expected to develop differently from their own age or in the risk group due to developmental differences. Early intervention requires to work in interdisciplinary cooperation. When the literature is viewed, gifted children are evaluated under the children with special needs classification in terms of showing different development from their peers and need different education and approach. In addition to these specific needs, some factors, such as asynchronous development, lack of appropriate social and educational environmental conditions, unrealistic expectations of the environment, put gifted

children at risk for developing behavioral and emotional problems. However, it is also emphasized in the literature that gifted children may be at risk for "underachievement". Considering the potential risk factors that threaten all this development and ability, the result of early intervention studies must be done for gifted children and their families emerges. In this review, it is aimed to describe the risk factors for gifted children and the ways in which early intervention studies should be performed, and discuss the early intervention studies for gifted children. In the light of the information obtained, it was seen that there was a great deficit in the early intervention practices for gifted children. Suggestions were made about the early intervention for gifted children.

Key words: early intervention, gifted children, risk factors

ERKEN MÜDAHALE

Erken müdahale; 0-3/0-6 yaş grubunda bulunup kendi yaşından beklenenden farklı bir gelişim gösteren veya gelişimi risk altında olan çocuklar ve aileleri için geliştirilen, disiplinler arası işbirliği içinde çalışmayı gerektiren bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır. (aktaran Brown ve Guralnick, 2012; Keilty, 2010; Aytekin ve Bayhan, 2015; Howard, Williams ve Lepper, 2009). Erken müdahale süreci yalnızca 0-3 yaş döneminde yapılan çalışmalarla bitmemekte, 3-5 yaş arasında bulunan ve gelişimsel destek gereksinimi olan çocuklar için "erken çocukluk özel eğitimi veya okul öncesi özel eğitimi", daha sonrasında ise "özel eğitim" adı altında devam eden yaşam boyu bir süreci ifade etmektedir (Aytekin ve Bayhan, 2015). Erken müdahale çalışmalarında en genel anlamda tanılama, uygun program geliştirme ve uygulama ve geçiş süreçleri yer almaktadır. Tüm bu süreçler içerisinde değerlendirme (çocuğun, ailenin, programın, uzmanların değerlendirilmesi) işlemini barındırmaktadır.

Erken müdahalede; ailenin ve çocuğun gereksinim duyduğu hizmetlerin koordinasyonu ve ailelerin sürece dahil edilmesi aracılığıyla, çocukların gelişimini desteklemek ve böylece ailelere yardım etmek amaçlanmaktadır (Keilty, 2010; Soriano, 2005). Buradan anlaşılacağı üzere, aile erken müdahale çalışmalarında son derece önemli bir yere sahiptir. Blackman (2002)'nin de ifade ettiği gibi ailenin erken müdahaleye dahil olmadığı durumlarda başarıya ulaşmak mümkün değildir.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE ERKEN MÜDAHALE

Özel eğitim ve gereksinim dendiğinde çoğunlukla yetersizliği olan çocuklar akıllara gelmektedir. Ancak, literatür incelendiğinde üstün yetenekli çocuklar da, yaşlılarından farklı gelişim gösterme ve farklı bir eğitime ve yaklaşıma ihtiyaç duyma açısından özel gereksinimli çocuklar sınıflandırması altında değerlendirilmektedir (Sweeney, 1995; Saranlı, 2017). Bu özel gereksinimler göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli çocukların; gelişimsel farklılıklar, risk faktörleri ve ailelerin ihtiyaçları olarak sınıflandırılabilir konularda (bkz. Tablo 1) erken müdahale çalışmalarına ihtiyaç duyabileceği düşünülmektedir. Bahsi geçen konuların olumsuz sonuçlara neden olmasına "*erken tanılama ve program geliştirme*" konularındaki eksikliklerin etken olabileceği düşünülmektedir. Gross (1999)'un, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenek potansiyeli olan çocukların özellikle gözden kaçma (tanılanmama), uygun olmayan sınıfa yerleştirilme ve uygun olmayan müfredata dahil edilme gibi riskler

altında olduğunu ifade etmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında üstün yetenekli çocuklar için erken müdahale uygulamalarının gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine erken müdahale edilmediği takdirde; a) Yeteneğini saklama ya da yeteneğin gelişmemesi, b) Çeşitli düzeylerde sosyal-duygusal sorunlar yaşama, c) İleriki yıllarda akademik başarısızlık (underachievement) yaşanması gibi sonuçlar ortaya çıkabilir.

Tablo 1. Üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin erken müdahaleye ihtiyaç duyabileceği konular

Gelişimsel Farklılıklar	<ul style="list-style-type: none"> • Senkronize/eş zamanlı olmayan/uyumsuz gelişim <ul style="list-style-type: none"> • Örneğin; yaşlarıyla birlikte oynamak istemez • Öğrenme özellikleri <ul style="list-style-type: none"> • Hızlı ve derinlemesine öğrenme • Aşırı meraklı ve araştırmacı olma • Yaşıtlarından farklı ilgi alanlarının olması • Sosyal ve duygusal özellikler <ul style="list-style-type: none"> • Akranları ile uyum sağlama güçlükleri • Yüksek duygusal duyarlılık • Çevreyi farklı algılama • Durumlara/olaylara farklı tepkiler verme (Pfeiffer ve Stocking, 2000; Roedell, 1984; Webb, 1993). • Üstün yeteneklilere özgü performansa yönelik başkalarının baskısı, diğerlerine karşı farklı hissetme, başkaları tarafından anlaşılmama ve basit görevlerde sabırsız olma gibi günlük yaşantılarında stres faktörü olabilecek durumlar (Preuss ve Dubow, 2004).
Risk Faktörleri	<ul style="list-style-type: none"> • Senkronize/eş zamanlı olmayan/uyumsuz gelişim • Uygun olmayan aile ve öğretmen yaklaşımları • Yetersiz eğitim ortamları ve programları • Akran gruplarıyla yaşanan zorluklar (Freeman, 1995; Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Preuss ve Dubow, 2004; Roedell, 1984; Webb, 1993; Winner, 2000).
Ailelerin İhtiyaçları	<ul style="list-style-type: none"> • Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre daha fazla zorluk yaşama ve ebeveynlik becerilerinde yetersiz hissetme • Ebeveynliğe ilişkin özgüvenlerinin gelişimi • Ebeveyn beklentilerinin düzenlenmesi • Çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilme (Alsop, 1997; Chan, 2005; Dangel ve Walker, 1991; Dwairy, 2004; Feldman ve Piirto, 2002; Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, ve Tavegia, 2005; Morawska ve Sanders, 2008; Neumeister, 2004; Winner, 2000).

“Akademik başarısızlık” literatürde özellikle vurgulanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Sweeney, 1995). Üstün yetenekli çocuklarda görülen akademik başarısızlık bireysel (kişilik özellikleri, farklı düşünme stratejileri, uyumsuz stratejiler), ailevi ve çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir (Karaduman, 2013). Reis ve McCoach (2000), üstün yetenekli çocuklarda görülen akademik başarısızlığın uygun olmayan eğitimsel uygulamalardan kaynaklanabildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklarda görülebilen potansiyel akademik başarısızlığın ve bunun sonucunda oluşabilecek ulusal ve evrensel kayıpların önlenmesi için erken müdahale çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır (aktaran Sweeney, 1995; Stile ve Hudson, 1993).

Üstün yetenek potansiyeli olan küçük çocukların tanınması ve önerilen erken müdahale uygulamaları

Üstün yetenek potansiyeli olan küçük çocuklar için yapılacak erken müdahale çalışmalarında, zengin ve uyarıcı bir çevrenin öğrenme ve başarıyı destekleyecek nitelikte olması önemlidir. Ancak bu düzenlemelerin hayata geçirilmesi söz konusu olduğunda iki önemli sorun ortaya çıkmaktadır (Sweeney, 1995):

- 1) Üstün yetenekli çocuklar bu dönemde nasıl tanınır?
- 2) Erken çocukluk ya da okul öncesi kurumlarında üstün yetenekli çocuklar için sağlanabilecek özel aktiviteler ve düzenlemeler nelerdir?

Tanılamaya ilişkin iki temel problem vardır: a) Üstün yetenekliliğin tanımı ve b) Çocuğun standardize testlere verdiği tepki. Literatürde üstün yetenekliliğe ilişkin farklı tanımlar ve yaklaşımlar mevcuttur ve erken çocukluk yıllarında tanılamada hangisinin temel alınacağına ilişkin ortak bir karar yoktur. Ancak tüm tanımlar dikkate alındığında ortak bir noktanın olduğu görülmektedir: üstün yeteneklilik normal gelişim gösteren çocuklardan beklenenin üstünde bir performans ve potansiyel sergilemekle ilişkilidir. Tanılamaya ilişkin ikinci temel problem ise çocuğun formal değerlendirmeye vereceği tepkidir. Erken çocukluk yıllarında var olan potansiyelin tek bir seferde sergilenmesi zor olabilmektedir. Çocuğun üst düzey bir beceriyi bir gün yaparken diğer gün yapmayabileceği, dikkat süresinin kısa olabilmesi ya da test sürecinde dikkatini yöneltmemesi değerlendirme sürecini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki çocukların tanınmasına ilişkin toplanan bilgilerin daha büyük yaştaki çocuklara göre daha az güvenilir olabileceği vurgulanmaktadır (Sweeney, 1995). Ancak, standart gelişim değerlendirme araçlarının yanı sıra doğal ortamda gözlem ve aile ile görüşme gibi teknikler kullanılarak güvenilir sonuçlar elde etmenin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Stile ve Hudson (1993); üstün yetenekliliğin erken çocukluk döneminde tanınmasının ve buna yönelik program geliştirilmesinin a) küçük çocukların “acele ettirilmesi” potansiyel olarak zarar verir, b) standardize zeka testleri bu yaş grubu çocuklarda daha düşük geçerliliğe ve güvenilirliğe sahiptir, c) “gerçekten üstün yetenekli” olmayan “erken gelişim gösteren” çocukların yanlışlıkla üstün yetenekli olarak sınıflandırılması gibi nedenlerle eleştirildiğini aktarmaktadır. Ancak bu gibi yaklaşımlar nedeniyle tanılamada ve sağlanan hizmetlerde üçüncü ya da dördüncü sınıfa kadar gecikmeler olduğu görülmüştür. Stile, Kitano, Kelley ve LeCrone (1993) üstün yetenekliliğin erken çocukluk döneminde tanınmasına karşı görüşlere rağmen bu dönemde erken müdahalenin faydalarının olduğunu

aktarmaktadır: 1) Erken tanı, uzmanlara ve ebeveynlere, gelişimsel ve yasal konulara ilişkin destek fırsatları sunar, 2) Zenginleştirilmiş okul öncesi programları erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukların potansiyellerini geliştirmelerine ve güçlü yanlarını ortaya koymalarına fırsat verir, 3) Çocukların yeteneklerinin erken tanınması ve geliştirilmesi çocukların ruh sağlığını korumaya yardımcı olur, 4) Erken çocukluk programları dezavantajlı çocuklar için en iyi yasal girişimler olarak görülmektedir, 5) Üstün yetenekli çocukların düşük başarı göstermesinin önlenmesinde erken tanılama ve uygun programlara yerleştirme önemlidir.

Benzer şekilde Silverman (1992), üstün yetenekli çocukların erken tanınmasının önemini vurgulamakta ve erken tanılamaya ilişkin zorlukların üstün potansiyelli çocukların erken dönemde yok sayılması için bir gerekçe olmaması gerektiğini ifade etmektedir.

Tanılamaya ilişkin bahsi geçen zorluklar akıllara "Üstün yetenekli çocuklara erken dönemde erken müdahale sağlanabilir mi?" sorusunu getirmektedir. Bu sorunun cevabı kesinlikle evettir ve bu "gelişimsel uygunluk" yaklaşımı ile mümkündür. Gelişimsel uygunluk kavramı çocuğun hem yaş hem de bireysel özelliklerine uygun uygulamaların sağlanmasını içermektedir (Sweeney, 1995). Gelişimsel uygunluk yaklaşımı benimsenerek eğitim programlarının içeriğinde yapılacak düzenlemelerle, üstün yetenekli çocuklara fayda sağlanabilir.

Sweeney (1995), üstün potansiyelli küçük çocuklara ilişkin şu düzenlemeleri ve yaklaşımları önermektedir:

- Üstün yetenekli çocukların da bireysel farklılıkları olduğu unutulmamalıdır.
- Çocuğun formal tanı alamadığı bu dönemde etiketlemeden kaçınılmalıdır. Özellikle "madem üstün yetenekli/çok zekisin neden yapamıyorsun?" gibi bir yaklaşımdan uzak durulmalıdır.
- Üstün yetenekli bir çocuğun da "çocuk" olduğu unutulmamalıdır. Çocuk her alanda aynı gelişimi göstermeyebilir.
- Üstün yetenekli çocuğun kendi gelişimsel düzeyinde arkadaşlara ihtiyacı vardır. Çocuğun bu gruplarla vakit geçirmesi için fırsatlar yaratılmalıdır.
- Onları farklı düşünme biçimlerine yönlendirecek aktiviteler (Kaç farklı yolla yapabiliriz? gibi) tercih edilmelidir.
- Üstün yetenekli çocukların başkalarının öğrenme şekline ve hızına saygı duymaları gerektiği onlara öğretilmelidir.
- Gelişimsel olarak uygun olmayan akademik becerileri öğretmeye çalışılmamalıdır. Bunun yerine bilim ve kitap köşeleri etkili bir şekilde kullanılabilir.
- Ebeveynlerin çocuğa akademik becerilere ilişkin baskı yapması önlenmelidir.
- Müfredatın tematik yaklaşıma göre belirlenmesi önemlidir.
- Bir sonraki düzeydeki öğretmeni için çocuğun yeteneklerine ve performansına ilişkin portfolyo hazırlanabilir.

Stile ve Hudson (1993) ise, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar için önerilen erken müdahale uygulamalarını şu başlıklar altında toplamıştır:

Değerlendirme: Üstün yetenekli çocuklar için geliştirilen programlarda değerlendirme interdisipliner olmalı ve birçok boyutu birlikte değerlendirmelidir. Doğal gözlem, aile görüşmesi ve standart değerlendirme araçları gibi çeşitli kaynaklar ve yöntemler kullanılmalıdır. Tüm bu değerlendirmeler çocuğun tanınması, erken müdahaleye uygunluğu, program planlanması, gelişimsel izlem ve programın değerlendirilmesi için kullanılmalıdır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP): Üstün yetenekli çocuklar için geliştirilecek BEP'te aile üyelerini de içeren interdisipliner bir yaklaşım olmalıdır. BEP ailenin kültürel, dil ve din farklılıklarına duyarlı olmalı ve gelişimin tüm boyutlarını içermelidir.

Hizmetlerin Ulaştırılması: Üstün yetenekli çocukların gelişimsel yaşına uygun, hayal gücünün kullanımına imkan veren ve çeşitli aktivite ve materyalleri içeren hizmetlerin ulaştırılmasını hedefleyen bir erken müdahale hizmeti sunulmalıdır.

Genel Müfredat/Müdahale Stratejileri: Çocukların keyif aldığı aktiviteler aracılığı ile öğrenme fırsatlarının olduğu bir müfredat ve müdahale stratejileri önerilmektedir. Müfredat çocukların kritik düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini desteklerken ekoloji gibi sosyal problemler veya geniş temalara odaklanmalıdır. Müdahale stratejileri ise bireysel yetenekler ve ihtiyaçlar, ailenin tercihleri ve program yaklaşımı gibi boyutları içermelidir.

İletişim, Motor, Bilişsel, Uyumsal Davranışlar, Sosyal-Duygusal Müdahale: Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların tüm bu alanlarda gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir. Çocukların yetenekli olduğu alanların özel yaklaşımlar ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Geçiş: Geçiş kurumlar arası değişim sürecini ifade etmektedir. Uzmanlar bakım verenler ve servis sağlayıcıları için sorunsuz bir geçişin sağlanması için çaba göstermelidir. Çocuklar ve aileleri için devlet okullarının okul öncesi programlarına yapılacak alan gezileri, geçiş planının geliştirilmesi ve istendiği takdirde geçiş yapılacak kuruma önceki değerlendirme bilgilerini sağlama gibi hizmetler organize edilmelidir.

Personelin Gelişimi: Üstün yetenekli/potansiyelli çocukla çalışacak personelin mesleki gelişimi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Programın Değerlendirilmesi: Program değerlendirmesi her bir çocuk için alınacak kararlar ve programı etkileyecek değişikliklerin yapılmasını belirlemek amacıyla yapılır. Bu değerlendirmelerin faydalı olabilmesi için zamanında ve uygun yöntemlerle, sınırlı kaynakların ve her çocuğa özgü problemlerin belirlenerek yapılması önerilmektedir.

Aile Katılımı: Üstün yetenekli küçük çocuklar için yapılacak erken müdahale programlarında aile ekibin bir parçası olarak görülmelidir. Aile üyeleri uzmanlara uygun programların oluşturulabilmesi için bilgi sağlar. Ayrıca BEP geliştirilmesi sürecinde uzmanlarla birlikte çalışır. Bunlar dışında ailenin katılım sağladığı diğer etkinlikler alan gezileri, ev düzenlemesi, aile grup toplantıları, mentörlük, sınıf içinde destek ve materyal geliştirme olarak sıralanabilmektedir.

Üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine yönelik gerçekleştirilen erken müdahale çalışmaları

Yukarıda bahsi geçen bilgiler düşünüldüğünde üstün yetenekli potansiyeli olan küçük çocuklar için uygulanacak erken müdahale çalışmalarında ailenin önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Erken müdahale çalışmalarının aile merkezli bir çerçevede sunulması ve ailenin önceliklerinin, ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerekmektedir. Daha önce bahsedilen aile ihtiyaçlarının giderilmesi için erken çocukluk döneminden itibaren uygulanacak erken müdahale programlarının veya çalışmalarının ne denli önemli olduğu görülmektedir. Fornia ve Frame (2001) de üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarında halihazırda görülen ve gelecekte ortaya çıkabilecek problemlerin önlenmesine yönelik aile müdahalelerine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Ebeveynlerin bu ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen programlar incelendiğinde programların çoğunlukla eğitimsel ihtiyaçlara yönelik olduğu (Hertzog ve Bennett, 2004) ya da ebeveynlere yönelik stratejilerin bir liste olarak sunulduğu ve bu stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmediği (Shaughnessy ve Neely, 1987) ve kısıtlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Morawska ve Sanders (2009), üstün yeteneklilik tanısı almış 75 çocuğun (ortalama yaş 7) ailesine; çocuklarında davranışsal ve duygusal problemler olan ebeveynlere yönelik geliştirilmiş bir program olan Triple P (Positive Parenting Program) (de Graaf, Speetjens, Smit, de Wolff ve Tavecchio, 2008; Nowak ve Heinrichs, 2008) programını bir müdahale aracı olarak uygulamışlardır. Müdahale sonucunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik uyguladıkları disiplin yaklaşımlarındaki baskıcı ve acımasız tutumlarında azalma olduğu, çocuklarına ilişkin belirttikleri davranış problemlerinde azalma olduğu görülmüştür.

Üstün yetenekli çocukların bireysel ve eğitsel ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirilen erken müdahale çalışmaları incelendiğinde; okulöncesi dönemde gerçekleştirilen zenginleştirilmiş programların çocukların potansiyel yeteneklerinin desteklenmesinde öğretmenlere yardımcı olduğu ve üstün yetenekli çocukların gelişimini desteklediği görülmüştür (Henderson ve Ebner, 1997; Fraley, 2002; Mooij, 1999; Saranlı, 2017; Silverman, 1992; Walsh, Hodge, Bowes, ve Kemp, 2010). Ancak erken çocukluk dönemini kapsayan ve Stile ve Hudson (1993)'ün önerdiği başlıkları içeren sistematik bir erken müdahale programına rastlanmamıştır.

Üstün yetenekli çocuklar için bir erken müdahale modeli uyarlama önerisi (Response to Intervention- RtI)

RtI, ABD'de özel eğitim yasası kapsamında 2004 Individuals with Disabilities Education Act (IDEA-Engelli Bireylerin Eğitimi Hareketi)'in bir kısmı olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanınmasına yönelik oluşturulmuş alternatif bir yaklaşımdır. RtI, çocuğun başarıya ulaşmasını desteklemek amacıyla güçlü yanlarına ve destek gereksinimlerine ilişkin bilgilerin kanıta dayalı uygulamalar yaklaşımıyla desteklenmesi için tasarlanmıştır. RtI'nin temel bileşenleri şu şekildedir: a) destekler ve hizmetlerin aşamalı olarak sunulması; b) formal tanı öncesinde erken müdahale c) tarama, değerlendirme ve sürecin izlenmesi (çocuğun gereksinimlerini belirlemek ve planı yapılandırmak için dinamik değerlendirmelerin kullanılması); d) standart protokol müdahalelerin kullanımı; ve e) ebeveynlerle işbirliği içinde çocuk için plan yapma (Coleman ve Hughes, 2009). RtI'nin her bir aşamasının üstün

yetenekli çocuklar için de uyarlanabileceği (bkz. Tablo 2) uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır (Brown ve Abernethy, 2009; Coleman ve Hughes, 2009).

Tablo 2. Rtl'in Bileşenleri ve Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ve Yasal Düzenlemeler için Öneriler

Rtl Bileşenleri	Üstün Yetenekliler için Öneriler	Yasa Geliştirme Alanları
Tarama/Önleme	Tüm öğrencilerin yeteneklerinin ve potansiyellerinin değerlendirilmesi için temel tarama	Erken tanılama yasaları potansiyelin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu yasalarda kültürel olarak
Erken Müdahale	Hızlı gelişimin önceden fark edilmesi ve bireysel ve küçük gruplar için gerekli modifikasyonların yapılması	farklı, ekonomik dezavantajlı ve iki kere farklı çocuklar gibi daha az hizmet alan (underserved) popülasyonlar öncelikli grupları oluşturmaktadır.
Yetersizlik/Yetenek Belirleme	Yeteneklerin belirlenerek çocukların saptanması	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesine ilişkin yasa
Aşamalı Hizmetler Sağlama	Çocuğun yetenekleri, ilgileri ve becerileri doğrultusunda hizmetler sunma	Yeteneklerin belirlenmesinden sonra ilgili servislerin sağlanmasına yönelik yasa
Uygulamaların Uygunluğu	Tanılama ve hizmet, personelin hazırlığı, program geliştirme ve araştırma temelli uygulamalar gibi program bileşenleri arasındaki tutarlılığın sağlanması	Programın ulaştırılmasının ve hizmetlerin uygunluğunun izlenmesine yönelik yasa
Profesyonel Gelişim	Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar	Öğretmen gelişimine yönelik yasa
Aile Katılımı	Üstün yetenekliler için geliştirilen programlarda aile ile sürekli iletişim halinde olmak ve aileyi dahil etmek	Aile katılımının sağlanmasına yönelik yasa

Sonuç ve Öneriler

Üstün yetenekli çocuklar, sahip oldukları gelişimsel farklılıklar nedeniyle özel gereksinimli olarak nitelendirilmektedir. Bu özel gereksinimlerin doğru yaklaşımlarla ve sistemli bir şekilde olabildiğince erken dönemde başlanarak karşılanması gerekmektedir. Bu noktada, üstün yetenekli çocukların erken müdahaleye ihtiyaç duyduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Erken müdahale 0-3 veya 0-6 yaş aralığında, yaşlılarından beklenenden farklı gelişim gösteren ve çeşitli açılardan risk altında bulunan çocukların ve ailelerinin desteklenmesine ilişkin sistematik ve planlı bir süreci ifade etmektedir. Ancak literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiğinde erken müdahale açısından üstün yetenekli çocukların çoğunlukla ihmal

edildiği görülmektedir. Bu ihmal sonucunda bu çocukların yeteneğini saklama ya da yeteneğin gelişmemesi, çeşitli düzeylerde sosyal-duygusal sorunlar yaşama ve ileriki yıllarda akademik başarısızlık gösterme gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşma ihtimalinin artacağı düşünülmektedir. Literatürde; erken çocukluk döneminde üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar için yapılacak erken müdahale çalışmalarında özellikle erken tanılama konusunda, çocuğun standardize testlere verdiği tepkilerin güvenilirliğine ilişkin sorunlar yaşandığı bilgisi yer almaktadır. Ancak tanılamaya ilişkin bu sorunlar da üstün yetenekli çocukların gözden kaçırılmasına ya da ihmal edilmesine neden olabilmektedir. Çocukların bu dönemde, informal değerlendirme yöntemleri (doğal gözlem, aile görüşmesi vb.) de kullanılarak, etiketleme yapılmadan potansiyellerini destekleyecek bir erken müdahale sürecine girmesiyle bu olumsuz sonuçların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Buna karşın, literatürde, üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine yönelik erken müdahale uygulamalarında büyük bir açık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklara ve ailelerine yönelik yapılacak kanıt temelli çalışmalar literatüre önemli katkılar sağlayacaktır. Yapılacak olan erken müdahale çalışmalarında; çocuğun ve programın değerlendirilmesi, disiplinler arası iş birliği, aile merkezli yaklaşım, aile gereksinimlerinin karşılanması, uzmanların mesleki gelişimi ve başka eğitim kurumuna geçiş gibi konuları kapsayan erken müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20(1), 28-34.
2. Aytekin, Ç. ve Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 1-14.
3. Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants&Young Children*, 15(2), 11-19.
4. Brown, E. F. ve Abernethy, S. H. (2009). Policy implications at the state and district level with Rtl for gifted students. *Gifted Child Today*, 32(3), 52-57.
5. Brown, S. E. ve Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants&Young Children*, 25(4), 270-285.
6. Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 211-221.
7. Coleman, M. R. ve Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an Rtl framework. *Gifted Child Today*, 32(3), 14-17.
8. Dangel, H. L. ve Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14(1), 40-41.
9. de Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M. ve Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on behavioral problems in children: a meta-analysis. *Behavior Modification*, 32(5), 714-735.

10. Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
11. Feldman, D. H. ve Piirto, J. (2002). Parenting talented children. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 5* içinde (syf. 195–219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
12. Fraley, C. (2002). Gifted and talented primary-age students: Recommendations for identification and service. Boise, Idaho: Idaho State Department of Education Publishing.
13. Freeman, J. (1995). Recent studies of giftedness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(4), 531-547.
14. Fornia, G. L. ve Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
15. Gross, M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
16. Henderson, L. M. ve Ebner, F. F. (1997). The biological basis for early intervention with gifted children. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 59-80.
17. Hertzog, N. B. ve Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.
18. Howard, V. F., Williams, B. F. ve Miller, D. (2009). Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers. Upper Saddle River, NJ: Pearson Higher Ed.
19. Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M. ve Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), 215-221.
20. Karaduman, G.B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
21. Keilty, B. (Ed.). (2010). The early intervention guidebook for families and professionals: Partnering for success. New York, NY: Teachers College Press.
22. Mooij, T. (1999). Integrating gifted children into kindergarten by improving educational processes. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 63-74.
23. Morawska, A. ve Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.
24. Morawska, A. ve Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470.
25. Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. ve Moon, S. (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know?. Waco, TX: Prufrock Press.
26. Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.

27. Nowak, C. ve Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 114.
28. Pfeiffer, S. I. ve Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
29. Preuss, L. J. ve Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
30. Reis, S. M. ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
31. Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
32. Rollins, K., Mursky, C. V., Shah-Coltrane, S. ve Johnsen, S. K. (2009). Rtl models for gifted children. *Gifted Child Today*, 32(3), 20-30.
33. Saranlı, A. G. (2017). A different perspective to the early intervention applications during preschool period: Early enrichment for gifted children. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
34. Shaughnessy, M. F. ve Neely, R. (1987). Parenting the prodigies: What if your child is highly verbal or mathematically precocious?. *Creative Child & Adult Quarterly*, 12, 7-20.
35. Silverman, L. K. (1992). The importance of early identification of the gifted. *Highly Gifted Children*, 8(1), 16-17.
36. Soriano, V. (2005). Early childhood intervention: Analysis of situations in Europe—key aspects and recommendations. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
37. Stile, S., and Hudson, B. (1993). Early intervention with children who are gifted. DEC recommended practices: Indicators of Quality in Programs for Infants and Young Children with Special Needs and their Families (s. 127-139) içinde. Pittsburgh, PA: Division of Early Childhood Council for Exceptional Children.
38. Sweeney, N. S. (1995). Gifted children have special needs too. *Early Childhood News*, 7(3).
39. Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. ve Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58.
40. Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. K. A. Heller, F. J. Mönks, ve A. H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 525-538) içinde. Elmsford, NY: Pergamon
41. Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ender Durualp

Saat	Yer
10:45-12:15	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

BEYİN PLASTİSİTESİ VE ERKEN MÜDAHALE

Hülya TERCAN, Pınar BAYHAN

Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Epigenetik çalışmalar uzun yıllardır “genetik” ve “çevre” ile ilgili yorumlarını, genetik kodların gelişim sürecinden tek başına sorumlu olmadığı ve erken yaşantıların da çocuğun gelişiminde önemli rol oynadığı gerçeği üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Buna göre gen ve çevre, yaşam boyu etkileşerek sinirsel devrelerin olgunlaşmasına, fiziksel ve zihinsel gelişimdeki değişimlerin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Beyin plastisitesi olarak adlandırılan bu durum, nöral devrelerin, dış çevreden gelen uyarıcıları ve erken sinyalleri almada yüksek bir duyarlılık gösterdiği postnatal dönemlerde daha belirgin olarak gerçekleşmektedir. Bu dönemler hiç şüphesiz basit bir olgunlaşma süreci olmaktan ziyade, farklı işlevleri (görsel, işitsel, duyuşsal, bilişsel gibi...) ve her bölgeye özgü zaman süreçlerini içeren karmaşık bir gelişim sistemidir. Birçok çalışma, erken dönemde sağlanan uyarıların, anne-bebek ilişkisinin, beslenmenin ve erken müdahalenin beyin gelişiminde sinir uyarımını etkilediği ve yeni nöronal bağların kurulması adına kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu derleme çalışmada, nöronal plastisiteyi sağlayan erken deneyimin etkileri üzerinde durulmakta, çevrenin etkilerinin altı çizmekte ve yoksun ortamın etkilerine dair bazı sonuçlar tartışılmaktadır. Ayrıca “zenginleştirilmiş çevre” ve ‘erken müdahale’ kavramlarının gelişimsel riskler taşıyan gruplardaki etkilerine ve beyin plastisitesine olan katkılarına yer verilmektedir. Sonuçta erken deneyimlerin ve erken müdahalenin beyin gelişimi üzerindeki etkileriyle ilgili bilimsel bilgi ve artan kanıtlara rağmen, bu karmaşık etkileşimin mekanizması hala büyük ölçüde bilinmemektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın özellikle erken müdahalenin beyinde ve epigenetik modifikasyonları sağlamadaki somut etkilerini görebilmek, bu etkilerin yaş ve kritik dönemlerle olan ilişkilerini araştırmak ve daha iyi anlamak için katkı sunacağı düşünülmektedir.

GİRİŞ

Plastisite kelimesi, esneklik ve şekillendirilebilirlik anlamını taşımaktadır. İlk olarak 1890'da William James, tarafından insan davranışının en önemli özelliklerinden birinin, anlamlı bir değişim gerçekleştirme kabiliyeti olduğu ifade edilmiş bu durum “davranışsal plastisite” başlığı altında geniş bir şekilde tanımlanmıştır (Cotman & Berchtold, 2002). O zamanlardan günümüze, plastisite kavramı hücresel, moleküler ve sistem düzeyinde, beyindeki yapısal değişikliği içerecek şekilde geliştirilmiştir. Dolayısıyla plastisite, sinir sisteminin çevresel isteklere, deneyimlere ve fizyolojik değişimlere cevap olarak yapısını ve işlevini uyarılma yeteneği olarak da açıklanabilir (Pascual-Leone, Amedi, Fregni & Merabet, 2005). İnsan beyni yaşam boyunca temel seviyede bir plastisite düzeyini korur ve bu

deneyime bağlı plastisite olarak bilinir. Beyin plastisitesi ise, beyindeki nöronların ve nöral devrelerin kapasitesinin, bir deneyime cevap olarak yapısal ve işlevsel olarak değişmesi olarak tanımlanabilir. Bu özellik, davranışlarımızın uyarılabilirliği, öğrenme ve hafıza süreçleri, beyin gelişimi ve beyin onarımı için temel oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar yaşam boyunca beyin plastisitesini sağlamanın önemi üzerinde dururken özellikle çevresel ve eğitimsel uyarımın ve bazı egzersizlerin beyin plastisitesinin oluşmasına yardımcı olabileceğini söylemektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada amaç, özellikle erken yıllarda sağlanan erken müdahalenin beyinde yeni bağlantıların kurularak plastisiteyi sağlamadaki somut etkilerini göstermek, bu etkilerin yaş ve kritik dönemlerle olan ilişkilerini araştırmak ve çevresel faktörlerin gücünü vurgulamaktır.

YÖNTEM

Bu derleme çalışma, beyin plastisitesi ve erken müdahale konularına ilişkin genel bir çerçeve sunmanın yanı sıra Türkiye'de ve Dünya'da 2010 yılı ve sonrasında beyin gelişimi, beyin plastisitesi ve erken müdahale konularına ilişkin yapılan çalışmaların değerlendirmesi, yeni araştırmaların tartışılması üzerine yapılandırılmıştır. Çalışma kapsamında özellikle 2010 ve sonrasında yazılmış araştırma makaleleri, derleme makaleler, yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları kapsamındaki bazı çalışmalar incelenmiş, bu doğrultuda alanda yapılan yeni gelişmelere yer vermeye çalışılmıştır. Ulaşılan çalışmalar sonucunda nöral plastisitenin nasıl gerçekleştiği, kritik dönemler kavramı, çevresel faktörlerin gücü ve erken müdahale ana başlıkları üzerinden değerlendirilerek sunulmuştur.

BULGULAR

Nöronal Plastisite Nasıl Gerçekleşir?

Beyin gelişimi, nöral plağın yaklaşık iki ila üç haftalık gestasyonda nöral bir tüpe dönüşmesi ile embriyonik hayatın erken dönemlerinde başlamaktadır (Workman ve ark., 2013). Beyin plastisitesinin fizyolojisi çevreden alınan herhangi bir uyarım ya da deneyimin, nöral devreler içindeki elektriksel aktivitelere çevrilerek, belirli hücreler ve moleküler faktörlerin eylemi yoluyla, farklı fonksiyonel ve yapısal plastisite biçimlerini harekete geçirecek elektriksel bir süreç başlatması yoluyla olmaktadır. Nöral plastisite, hâlihazırda var olan sinaptik temasların etkinliğinde meydana gelebilecek değişiklikleri içerebileceği gibi, yeni sinaptik temasların oluşmasını da içerebilir. Tersi şekilde düşünüldüğünde ise herhangi bir uyarımın uzun süre olmaması durumunda sinaptik temasların azalacağı ya da yok olacağı düşünülmektedir. Özellikle yeni doğan döneminde beyninin çevresel uyarınlara olan hassasiyeti, yani deneyime bağlı plastisite, yapısal ve işlevsel beyin yollarının modifikasyonları olarak da adlandırılmaktadır (Sale, Berardi & Maffei, 2014).

Plastisite için Kritik Dönemler Kavramı

Son yıllarda yapılan birçok çalışma beyin gelişiminin, genler tarafından yönlendirildiğini, ancak beynin özellikle erken, hassas veya kritik dönemlerde meydana gelen deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir (Teicher, Samson, Anderson, & Ohashi, 2016). Beynin, çoğu bebeklik döneminde olmak üzere kritik dönemler olarak bilinen bazı dönemlerde yoğun bağlantılar kurduğu artık bilinmektedir. Dolayısıyla insanda ve diğer memelilerde de beyin gelişimi sırasında, dinamik ve kapsamlı süreçlerin meydana geldiği, duyarlı bir takım dönemler vardır (O'Mahony, Clarke, Dinan &

Cryan, 2017). Nörobilimciler görme, işitme, dil ve çeşitli sosyal etkileşim biçimleri için kritik dönemleri tanımlamışlardır. Bu kritik dönemler boyunca, çocuğun beyni dış dünya ile oldukça yakın bir etkileşim içine girmektedir. Çevreden gelen her türlü uyarıcı, beynin moleküler mekanizmasının, beyin hücreleri arasındaki bağlantıları belirleyip seçmesi için yetişkinlik ve yaşlılık dönemine kadar uzayacak ipuçları vermektedir. Ancak beyin sadece bebeklik ya da erken çocukluk döneminde değil, aslında insan yaşamı boyunca belirli düzeylerde değişime uğrayabilmektedir. Nörobilimciler tarafından nöral plastisite olarak adlandırılan bu durum, yetişkinlikte yeni bir telefon uygulamasını nasıl kullanacağı öğrenildiğinde, sinapslarda sinir sinyallerinin olduğu bölgelerdeki nöronlar arasında ince değişikliklerin olması gibi durumları içermektedir. Dolayısıyla yeni bir beceriye hâkim olmak, nöronlarda biyokimyasal değişikliklere yol açmakta ve bu da sinapslar arasında daha güçlü ya da zayıf bir iletimle sonuçlanmaktadır. Bu basit plastisite, ömür boyu devam etmekte ve her zaman yeni bir şeyler öğrenilebilmesine olanak vermektedir (Hensch, 2016). Ancak, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan kritik dönemde, büyük ve önemli değişiklikler gerçekleşmektedir. Bu durum bir bebeğin yaşama uyum sağlamak adına bazı becerileri kazanmaya çalışması ile başlamakta ve gerekli yapısal değişikliklerin oluşması, temel sinaptik bağlantıların kurulması ile ilerleyen dönemlerde devam etmektedir.

Beyin Plastisitesi ve Çevresel Faktörlerin Gücü

Çevresel şartların deneysel olarak ölçülebildiği birçok çalışma, çevresel uyarımın, anne-babanın ruh ve fiziksel sağlığının ve erken yaşam stresinin beyin yapısını ve işlevini etkilediğini göstermektedir (Champagne & Curley, 2010). Gelişimsel açıdan bakıldığında, erken yıllarda yaşanan çevresel yoksunlukların ve gebelik öncesinde ya da sırasında yaşanabilecek bazı olumsuzlukların yaşam boyu gelişimsel sorunlar ya da nörolojik hasarlarla sonuçlanabildiği bilinmektedir (Bhutta, Das, Bahl, Lawn, Salam, Paul & Walker, 2014). Çevresel şartlarda gelişimi en çok etkilediği düşünülen faktör olan sosyo ekonomik düzey dikkate alındığında, yoksulluk çeken ailelerde büyüyen çocukların anne babalarından daha az hoşgörülü tutum gördükleri, yüksek yaşam stresi, artan aile istikrarsızlığı ve şiddete daha fazla maruz kaldıkları bilinmektedir. Ayrıca bu çocukların genellikle kalabalık bir ev ortamında büyüdüğü ve erken dönemde çoğu zaman oldukça az bilişsel uyarımla karşılaştıkları düşünülmektedir (Evans, 2004). Çevresel yoksunlukların insan beyninin yapısı ve gelişimi üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik yapılan ilk çalışmalarda, bazı çevresel faktörlerin beynin belirli alanlarıyla ilişkili fonksiyonlarını incelemek için nörokognitif testler kullanılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda çevresel faktörlerin ve özellikle yoksulluğun beyinde temporal loblara bağlı dil ve frontal loba ilişkili olan kontrol ve yönetim işlevlerini etkilediğine dair güçlü kanıtlar sunulmuştur (Hackman, Farah & Meaney, 2010; Kishiyama, Boyce, Jimenez, Perry & Knight, 2009). Bu bulgulardan hareketle ilerleyen dönemlerde çevresel dezavantajlı birçok çocuk ve ergende nöro görüntüleme teknikleri kullanılmış ve bu çocuklarda frontal ve temporal lobların daha küçük hacimli olduğu görülmüştür (Hanson, Hair, Shen, Shi, Gilmore, Wolfe & Pollak, 2013; Noble, Houston, Brito, Bartsch, Kan, Kuperman & Schork, 2015). Hiç şüphesiz yüksek yaşam stresi ve daha az bakım desteği dâhil olmak üzere olumsuz çevresel koşullarının farklı yönleri,

nörobiyolojideki bu farklılıklara etkileşimli olarak katkıda bulunabilmektedir (Luby, Barch, Belden, Gaffrey, Tillman, Babb & Botteron, 2012).

Dolayısıyla nörobilimsel kanıtlar, erken çocukluk döneminde yoksulluk, beslenme yetersizlikleri ve düşük kaliteli kaynaklar gibi birçok faktör (Pavlaklis, Noble, Pavlaklis, Ali & Frank, 2015) ile frontal ve temporal lob hacminin küçülmesi ve düşük bilişsel, akademik, davranışsal performanslar arasında ilişki olduğunu belgelemektedir (Hair, Hanson, Wolfe & Pollak, 2015). Bu durumda özellikle sosyoekonomik statüye dayalı farklılıkların beyin gelişiminde çeşitli çevresel faktörlerin etkisini artırdığı düşünülmektedir (Georgieff, 2007). Bu etkiler erken yıllardan başlayarak erişkinliğe kadar uzanabilmekte, dil, bilişsel kontrol ve hafıza becerilerini destekleyen beyin bölgelerinin görevlerini yerine getirmesini engelleyebilmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, özellikle erken çocukluk döneminde bakım verenin etkisinin ve erken müdahale uygulamalarının erken beyin gelişimini koruyarak düşük sosyoekonomik özelliklerin zararlı etkilerini hafifletebildiği ve erken dönemde beyinde plastisiteyi sağlayabildiği belirlenmiştir. (Luby, 2015).

Beyin Plastisitesi İçin Erken Müdahale Ne İfade Etmektedir?

Beyin, dilin, bilişsel becerilerin ve sosyo-duygusal yetkinliklerin hızlı bir şekilde edinilmesini destekleyen çok çeşitli erken deneyimlere cevap vermek üzere evrimleşmiştir. Beyin gelişiminde, sinirsel bağlantıların ve devrelerin ilk oluşumu genlerin ve ortamın ortak çalışması ile gerçekleşmektedir (Lindenberger, Wenger & Lövdén, 2017). Bu açıdan erken dönemde sağlanan bazı uyarımların, anahtar beyin bölgelerinin gelişmesini sağlayarak gelişimsel adaptasyonları teşvik edebileceği düşünülmektedir. Birçok çalışma bebeklik dönemi ve erken çocukluk yılları çok hızlı beyin aktiviteleri olan ve en iyi öğrenme zamanlarının olduğu dönemler olduğunu kanıtlamaktadır. Özellikle beyin görüntüleme tekniklerinin geliştirilmesi ile bu yıllarda sağlanan profesyonel müdahalenin beyne esneklik kazandırmada, yeni sinaptik bağlantıların kurulmasında etkili olduğu gösterilmiş, epigenetik mekanizmaların, erken uyarımlar ve çevrenin etkileşimi ile şekillendiği belirlenmiştir (Berardi, Sale & Maffei, 2015). Dolayısıyla erken dönemde özellikle riskli gelişim gösteren gruplar için sağlanan bir desteğin, beyin gelişimine sağlayacağı katkılar artık kesin olarak bilinmektedir. Bunun yanı sıra, doğru şekilde tasarlanmış birçok erken müdahale programının, çocukta öğrenme becerilerini desteklemesi, ilerleyen yıllarda da okul yaşamı ve sonrasında toplumsal katılımın ve genel yaşam kalitesinin artması gibi, yaşam boyu sürecek birçok olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir (Boivin & Bierman, 2013; Britto, Lye, Proulx, Yousafzai, Matthews, Vaivada & MacMillan, 2017).

Sonuçta erken müdahalenin genel amacının, biyolojik veya çevresel risk faktörlerince dezavantajlı olan küçük çocukların yaşayabilecekleri gelişimsel olumsuzlukların önlenmesi veya en aza indirilmesi olduğu düşünüldüğünde, Dünya Sağlık Örgütü'nün de belirttiği gibi, özellikle nörogelişimsel bir hastalık için risk altında olan çocuklara, ebeveynler ve sağlık çalışanlarının yakın bir ilişki kurarak sağladığı erken müdahale uygulamaları, çocukların ve ailelerinin yaşamları için önemli bir başlangıç noktası olacaktır (World Health Organization. Violence, Injury Prevention, & World Health Organization 2013).

Beyin Plastisitesi İçin Doğumdan 5 Yaşa Kadar Olan Müdahaleler Neler Olabilir?

a) Ebeveynlik Müdahaleleri

Etkileşimli ebeveyn-çocuk iletişimi, çocuk odaklı- zenginleştirilmiş erken öğrenme ortamları ve olumlu ebeveynlik tutumları çocukların beyin gelişimi için oldukça önemlidir (Engle, Fernald, Alderman, Behrman, O'Gara, Yousafzai & Iltus, 2011). Bir erken müdahale yöntemi olarak geliştirilecek ebeveynlik programları, ebeveynlik etkileşimlerini, davranışlarını, bilgilerini, inançlarını, tutumlarını ve uygulamalarını iyileştirmeye yönelik sistematik hizmetleri içermektedir. Son yıllarda ebeveynlik programları ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ebeveynlik müdahale programlarının politika, hizmet sunumu ve sosyal bağlamlar çerçevesinde çocukların özellikle bilişsel gelişim ve dil gelişimi üzerinde doğrudan olumlu etkileri bulunduğunu göstermektedir (Aboud & Yousafzai, 2015; Rao, 2014). Ayrıca anne-baba ile kurulan bağın ve duygusal iyilik halinin, öğrenme- hafıza, dikkat ve akıl yürütme işlevlerini destekleyerek yüksek riskli gruplarda beyin plastisitesini artırdığı görülmüştür (Lonstein, Lévy & Fleming, 2015).

Erken yıllarda uygulanacak ebeveynlik programlarının, yaşamın ilk yıllarında anne ile bebeğin doğum sırasında ve sonrasındaki bakımının sağlanması, bakım verenle çocuk arasında **güvenli bir bağlanmanın** oluşmasına destek olacak şekilde tasarlanmalıdır (Cioni, Inguaggiato & Sgandurra, 2016). Özellikle prematüre bebeklerde son yıllarda yaygın bir şekilde uygulanan Kanguru Anne Bakımı müdahalesi, bebekte ten teması ile ısının dengelenmesi, bağlanmanın ve güven duygusunun oluşmasını destekleyen erken müdahale yöntemlerinden birisidir (Boundy, Dastjerdi, Spiegelman, Fawzi, Missmer, Lieberman & Chan, 2015).

Bunların yanı sıra en önemli erken ebeveynlik müdahalelerinden **beslenme ve emzirmenin** bebek ve çocuk sağlığı için kısa ya da uzun vadeli birçok yararı olduğu bilinmektedir (Music, 2016). Örneğin, erken dönemde bebeğe sağlıklı bir şekilde sağlanan emzirme ile bulaşıcı hastalıkların, mortalite ve morbiditenin azaltılması, ilerleyen yıllarda sağlıklı gıda tercihlerinin teşvik edilmesi, sağlıklı bir bağırsak mikrobiyoyasının ve beyin gelişiminin desteklenmesi sağlanmaktadır (Goldsmith, O'Sullivan, Smilowitz & Freeman, 2015). Erken çocukluk döneminde bebeğin ve çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan beslenme ve emzirme ile ilgili 17 gözlemsel çalışmayı içeren yakın tarihli bir derlemede, emzirmenin çocukluk çağı ve hatta ergenlik döneminde yapılan performans testlerinden alınan puanları artırdığını gösteren kanıtlar sunulurken artmış IQ puanlarından bahsedilmiştir. Brezilya'da ise 2015 yılı analizlerinden elde edilen 88 veride, emzirme süresi ile artan zekâ puanı, eğitim düzeyi ve 30 yaşın üzerindeki gelir arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Kramer, Aboud, Mironova, Vanilovich, Platt, Matush & Collet, 2008). Yapılan bazı çalışmalarda da yine okul öncesi dönem çocuklarında (örneğin 3 ile 5 yaşlar arasında), bakım verenin sadece beslenmenin iyileştirilmesine yönelik uyguladıkları erken müdahale programlarının sonucunda bile çocukların psikomotor gelişimi ve bilişsel gelişimleri üzerinde oldukça olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Vazir, Engle, Balakrishna, Griffiths, Johnson, Creed-Kanashiro & Bentley, 2013).

Ebeveynlik müdahalelerinin en önemli boyutlarından bir tanesini de hiç şüphesiz **çocuğa karşı kötü muamelenin önlenmesi** çalışmaları oluşturmaktadır. Aile içi şiddet, tüm dünyada giderek artan bir halk

sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir. Yakın dönemlerde çocuklukta karşılaşılan kötü muamele ve şiddetin hem öğrenme hem de hafızadan sorumlu beyin bölgelerinin hacminin azalması ile ilişkilendirildiği çalışmalar yapılmıştır (Teicher & Samson, 2013; Sandi & Haller, 2015). Özellikle 2 yaşa kadar yetersiz bakım alan ve stres altında bulunan çocukların daha fazla davranışsal problemler sergilediğini gösteren çalışmalar yapılmaktadır (Tottenham & Galván, 2016). Dolayısıyla ebeveynleri tarafından ihmal veya istismara uğrayan ya da ailelerinde aşırı stres altında yaşayan çocuklar, kendi hayatlarını etkileyen bir dizi sağlıksız davranış geliştirme riski altındadır (Thompson, 2014; Bock, Wainstock, Braun & Segal, 2015). Böyle durumlarda planlanan erken müdahale programlarının kötü muamele önleme müdahaleleri içerecek şekilde planlanarak profesyonel ev ziyaretçileri tarafından yoğun bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir.

Ev Dışı Müdahaleler

Ev dışı müdahale programları en yaygın şekli ile eğitim kurumlarında nitelikli bakım verme, olumlu etkileşim kurma ve bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim programları uygulama şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, Treviño & Rolla, 2015). Resmi ve özel anaokulları dâhil olmak üzere, erken müdahale programlarının ya da erken özel eğitim hizmetlerinin riskli gelişim gösteren gruplar üzerindeki etkileri, artık ülkemiz de dâhil olmak üzere tüm dünyada iyi bilinmektedir. Dolayısıyla erken dönemde eğitsel bir müdahalenin bütüncül olarak gerçekleştirilmesi için, ev dışı müdahale programlarında okul öncesi eğitim kurumları ve özel eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir.

Yakın zamanda gerçekleştirilen bir araştırmada örgün öğretimle bireysel müdahale temelli hizmetler veren anaokullarının çocukların bilişsel ve psikososyal gelişimi üzerinde doğrudan olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir (Rao, 2014). Ev dışı müdahalelerde, uygulanan eğitim programının kalitesi şüphesiz müdahalenin etkililiği için önemli bir göstergedir. Bu açıdan bakıldığında bireysel müdahalelerin uygulanan etkinliklerin sayısı, çeşitliliği ve yaratıcı oyun materyalleri, etkileşimli okumalar, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği çerçevesinde dikkatli ve sistematik bir şekilde planlanmalıdır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, nöronal plastisiteyi sağlayan erken deneyimlerin beyin gelişimi ile ilgisi üzerinde durularak, çevrenin etkilerinin altı çizilmekte "zenginleştirilmiş çevre" ve 'erken müdahale' kavramlarının gelişimsel etkilerine ve 5 yaşa kadar yapılabilecek bazı müdahalelerin beyin plastisitesine olan katkılarına yer verilmektedir.

Yapılan bu derleme çalışmada, erken yaşam olaylarının beyin fonksiyonu üzerinde anlamlı ve uzun süreli etkilere sahip olduğu üzerinde durulmuştur. Alan yazında erken dönemden yetişkinlik dönemine kadar uzanan bazı çalışmalarda yer alan özellikle psikiyatrik bozuklukların beyin gelişme dönemindeki olumsuz yaşam olayları sonucunda ortaya çıkabileceği düşüncesi, son yıllarda büyük ilgi görmektedir (Barker, 2013; Capra ve ark. 2013; O'Donnell ve ark. 2014; Kim ve ark. 2015). Bu çalışmalarda erken yaşam stresinin beyin ve davranış gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiş, her bir çevresel etkenin türü,

yoğunluğu, zamanlaması ve süresinin bir fonksiyonu olduğu üzerinde durulmuştur. Buna göre erken dönemde maruz kalınan stres çeşitli bozuklukların riskini farklı şekilde artırabilmektedir (Bale ve ark., 2010; Brown, 2012; Howerton ve Bale, 2012). Tüm bu etkenler bir arada ele alındığında görülmektedir ki her durumda erken yaşam dönemleri boyunca belirli aşamalarda çevresel özellikler, nöro-davranışsal ve nöro-gelişimsel bozukluk riskleri açısından nöral plastisiteyi etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada özellikle sosyoekonomik statüye dayalı farklılıkların beyin gelişiminde kendi başına etkili olurken aynı zamanda çeşitli çevresel faktörlerin etkisini de arttırabileceğine değinilmiştir. Literatür incelendiğinde, elli yılı aşkın bir süredir insan ve diğer canlılar üzerine yapılan araştırmaların, yetiştirme ortamlarının beyin gelişimini etkilediğini gösterir kanıtlar sunulmuştur (Brito & Noble, 2014; Babenko, Kovalchuk & Metz, 2015). Dahası bu araştırmalar zenginleştirilmiş ortamların, sosyal uyarımların ve yeniliklerin, beyin yapısını ve işlevini değiştirebileceğini söylemektedir (Hirase & Shinohara, 2014). Bu çalışmaları destekler nitelikte insanlarda yoksulluk ve beyin gelişimi üzerine yapılan nörobilimsel bazı araştırmalar, başlarda belirli beyin sistemlerinde davranış ve bilişle sosyoekonomik farklılıklara göre incelemiştir (Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky, Hurt, 2006). Daha sonraları sosyoekonomik farklılıkların beyin yapısı ve fonksiyonları üzerine etkileri doğrudan inceleyen ve sinir ağları ile beyin alanları arasındaki işlevsel bağlantıları gösteren çalışmalar yapılmıştır (Lawson, Duda, Avants, Wu & Farah, 2013; Jednoróg, Altarelli, Monzalvo, Fluss, Dubois, Billard & Ramus, 2012). Yapılan bu çalışmaların etki ve sonuçları incelenerek bu çalışma doğrultusunda 5 yaşa kadar bazı temel müdahale yöntemleri de önerilmiş yaşam boyunca beyin plastisitesini sağlamanın önemi üzerinde durulmuştur. Ana fikir olarak özellikle çevresel ve eğitimsel uyarımın ve bazı egzersizlerin beyin plastisitesinin oluşmasına yardımcı olabileceği söylenmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, erken müdahale uygulamalarının gelişimsel ve nörolojik sonuçları aracılığıyla eğitsel müdahalelerin beyin plastisitesi ile ilişkisi son dönem gelişmelerle sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yaşamın ilk yıllarından başlanarak sağlanacak kanıta dayalı eğitim, sağlık ve beslenme müdahalelerinin özellikle bilişsel alanda yeni bağlantıların oluşması, hücre düzeyinde yenilenmeyi sağlaması beklenmektedir. Şüphesiz ki mümkün olan en erken dönemde başarılı, akılcı ve sürdürülebilir müdahalelerin, sadece beyin plastisitesi oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda, erken çocukluk döneminde bakım ve korumayı geliştirmeyi teşvik etmek, çoklu riskleri olan grupları ve ailelerini desteklemek gibi etkileri de olmaktadır.

KAYNAKLAR

1. Aboud, F. E., & Yousafzai, A. K. (2015). Global health and development in early childhood. *Annual Review of Psychology*, 66, 433-457.

2. Babenko, O., Kovalchuk, I., & Metz, G. A. (2015). Stress-induced perinatal and transgenerational epigenetic programming of brain development and mental health. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 48, 70-91.
3. Bale, T. L., Baram, T. Z., Brown, A. S., Goldstein, J. M., Insel, T. R., McCarthy, M. M., ... & Nestler, E. J. (2010). Early life programming and neurodevelopmental disorders. *Biological psychiatry*, 68(4), 314-319.
4. Barker, P. (2013). *The regeneration trilogy*. Penguin UK.
5. Berardi, N., Sale, A., & Maffei, L. (2015). Brain structural and functional development: genetics and experience. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57, 4-9.
6. Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Devercelli, A. E. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.
7. Bhutta, Z. A., Das, J. K., Bahl, R., Lawn, J. E., Salam, R. A., Paul, V. K., ... & Walker, N. (2014). Can available interventions end preventable deaths in mothers, newborn babies, and stillbirths, and at what cost?. *The Lancet*, 384(9940), 347-370.
8. Bock, J., Wainstock, T., Braun, K., & Segal, M. (2015). Stress in utero: prenatal programming of brain plasticity and cognition. *Biological psychiatry*, 78(5), 315-326.
9. Boivin, M., & Bierman, K. L. (Eds.). (2013). *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice*. Guilford Publications.
10. Boundy, E. O., Dastjerdi, R., Spiegelman, D., Fawzi, W. W., Missmer, S. A., Lieberman, E., ... & Chan, G. J. (2015). Kangaroo mother care and neonatal outcomes: a meta-analysis. *Pediatrics*, peds-2015.
11. Brito, N. H., & Noble, K. G. (2014). Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in neuroscience*, 8, 276.
12. Brown, N. O. (2012). *Life against death: The psychoanalytical meaning of history*. Wesleyan University Press.
13. Capra, L., Tezza, G., Mazzei, F., & Boner, A. L. (2013). The origins of health and disease: the influence of maternal diseases and lifestyle during gestation. *Italian journal of pediatrics*, 39(1), 7.
14. Champagne, F. A., & Curley, J. P. (2009). Epigenetic mechanisms mediating the long-term effects of maternal care on development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(4), 593-600.
15. Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in neurosciences*, 25(6), 295-301.
16. Engle, P. L., Fernald, L. C., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., ... & Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339-1353.
17. Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77.

18. Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., ... & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain research*, 1110(1), 166-174.
19. Georgieff, M. K. (2007). Nutrition and the developing brain: nutrient priorities and measurement. *The American journal of clinical nutrition*, 85(2), 614S-620S.
20. Goldsmith, F., O'Sullivan, A., Smilowitz, J. T., & Freeman, S. L. (2015). Lactation and intestinal microbiota: how early diet shapes the infant gut. *Journal of mammary gland biology and neoplasia*, 20(3-4), 149-158.
21. Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA pediatrics*, 169(9), 822-829.
22. Hanson, J. L., Hair, N., Shen, D. G., Shi, F., Gilmore, J. H., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PloS one*, 8(12), e80954.
23. Hirase, H., & Shinohara, Y. (2014). Transformation of cortical and hippocampal neural circuit by environmental enrichment. *Neuroscience*, 280, 282-298.
24. Howerton, C. L., & Bale, T. L. (2012). Prenatal programming: at the intersection of maternal stress and immune activation. *Hormones and behavior*, 62(3), 237-242.
25. Jednoróg, K., Altarelli, I., Monzalvo, K., Fluss, J., Dubois, J., Billard, C., ... & Ramus, F. (2012). The influence of socioeconomic status on children's brain structure. *PloS one*, 7(8), e42486.
26. Lawson, G. M., Duda, J. T., Avants, B. B., Wu, J., & Farah, M. J. (2013). Associations between children's socioeconomic status and prefrontal cortical thickness. *Developmental science*, 16(5), 641-652.
27. Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799.
28. Lindenberger, U., Wenger, E., & Lövdén, M. (2017). Towards a stronger science of human plasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(5), 261.
29. Lonstein, J. S., Lévy, F., & Fleming, A. S. (2015). Common and divergent psychobiological mechanisms underlying maternal behaviors in non-human and human mammals. *Hormones and behavior*, 73, 156-185.
30. Luby, J. L. (2015). Poverty's most insidious damage: the developing brain. *JAMA pediatrics*, 169(9), 810-811.
31. Luby, J. L., Barch, D. M., Belden, A., Gaffrey, M. S., Tillman, R., Babb, C., ... & Botteron, K. N. (2012). Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(8), 2854-2859.
32. Kim, D., Langmead, B., & Salzberg, S. L. (2015). HISAT: a fast spliced aligner with low memory requirements. *Nature methods*, 12(4), 357.

33. Kishiyama, M. M., Boyce, W. T., Jimenez, A. M., Perry, L. M., & Knight, R. T. (2009). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(6), 1106-1115.
34. Kramer, M. S., Aboud, F., Mironova, E., Vanilovich, I., Platt, R. W., Matush, L., ... & Collet, J. P. (2008). Breastfeeding and child cognitive development: new evidence from a large randomized trial. *Archives of general psychiatry*, 65(5), 578-584.
35. Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... & Schork, N. J. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, 18(5), 773.
36. O'Donnell, A. M., & King, A. (2014). *Cognitive perspectives on peer learning*. Routledge.
37. Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., & Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annu. Rev. Neurosci.*, 28, 377-401.
38. Pavlakis, A. E., Noble, K., Pavlakis, S. G., Ali, N., & Frank, Y. (2015). Brain imaging and electrophysiology biomarkers: is there a role in poverty and education outcome research?. *Pediatric neurology*, 52(4), 383-388.
39. Rao, N. (2014). *Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review*. Department for International Development.
40. Sale, A., Berardi, N., & Maffei, L. (2014). Environment and brain plasticity: towards an endogenous pharmacotherapy. *Physiological reviews*, 94(1), 189-234.
41. Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2013). Childhood maltreatment and psychopathology: A case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes. *American journal of psychiatry*, 170(10), 1114-1133.
42. Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children*, 41-59.
43. Tottenham, N., & Galván, A. (2016). Stress and the adolescent brain: amygdala-prefrontal cortex circuitry and ventral striatum as developmental targets. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 217-227.
44. Vazir, S., Engle, P., Balakrishna, N., Griffiths, P. L., Johnson, S. L., Creed-Kanashiro, H., ... & Bentley, M. E. (2013). Cluster-randomized trial on complementary and responsive feeding education to caregivers found improved dietary intake, growth and development among rural Indian toddlers. *Maternal & child nutrition*, 9(1), 99-117.
45. World Health Organization. *Violence, Injury Prevention, & World Health Organization*. (2013). *Global status report on road safety 2013: supporting a decade of action*. World Health Organization.
46. Workman, A. D., Charvet, C. J., Clancy, B., Darlington, R. B., & Finlay, B. L. (2013). Modeling transformations of neurodevelopmental sequences across mammalian species. *Journal of Neuroscience*, 33(17), 7368-7383.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ender Durualp

Saat	Yer
10:45-12:15	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

GÜVENLİ BEBEKLER GÜVENLİ YARINLAR PROJESİ: EĞİTİM PROGRAMI

Neslihan AVCI¹ Müge KUNT¹ Berrin SOMER ÖLMEZ¹ Pelin PEKİNCE¹ Semih KAYNAK²

¹Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.

²Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D.

ÖZET

Ankara Kalkınma Ajansı mali desteği ve Aile ve Sosyal Politikalar Ankara İl Müdürlüğü ortaklığı ile Gazi Üniversitesi koordinatörlüğünde yürütülen Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar projesinde Ankara il sınırları içerisinde koruma altında bulunan 0-3 yaş arası bebeklerin bakımından sorumlu birincil kişilere ve evlat edinen/edinecek, koruyucu aile olan/olacak kişilere bağlanmayı destekleyici davranışları kazandırmak amaçlanmıştır. Ailelerin ve bakım veren kurum personelinin bebeklerle etkileşimlerini arttırmak ve güvenli bağlanmayı desteklemek amacıyla bir eğitim programı hazırlanmış, uygulanmış ve değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma karma yöntem araştırmalarından müdahale deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Aile ve Sosyal Politikalar Ankara İl Müdürlüğü aracılığıyla belirlenen 30 aile ve 10 bakım veren kurum personeli dahil olmuştur. Hazırlanan eğitim programı haftada bir gün, iki oturum halinde dört saat gerçekleştirilmiş, 10 hafta boyunca toplamda 40 saat devam etmiştir. Eğitim programının hazırlanması aşamasında, ihtiyaç analizi çalışması kapsamında ailelerin ve kurum personelinin katılımıyla bir çalıştay düzenlenmiş, odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre ailelerin bağlanma, etkileşim gibi konulara yönelik görüşleri alınmış, bebek gelişimi ve bakımına yönelik bilgi ihtiyaçları belirlenmiştir. Literatür taraması sonucunda çalışmanın temellerini Stanley Greenspan'ın yerde oyun zamanı yaklaşımı, Bruce Perry'nin nörodizisel yaklaşımı ve bağlanma kuramı olmak üzere dört teorik altyapı oluşturmuştur. Yapılan ihtiyaç analizi bulguları ve ilgili literatür dikkate alınarak 16 modülden oluşan eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı, "Bağlanma Nedir?", "Yenidoğanda Temel Gereksinimlerin Karşıllanması ve Bakım", "Bebek ve Küçük Çocuklarda Gelişim", "Oyun Zamanı", "Çocuk Katılımı ve Bebek İmajı", "Ben de değerliyim!", "Sosyal Çevre", "Duyarlı Ebeveynlik", "Beslenme Çantası", "Sosyal Bebek: Etkileşim", "Gelişimde Zorlu Süreçler", "İçsel Modeller", "Zamanı Yönet", "Ev ve Kurum Ortamının Bebeğe Uygun Olarak Düzenlenmesi" ve "Bebek Gelişimini İzleme Uygulamaları" temel konu başlıklarında toplam 16 modülden oluşmaktadır. Program içeriği, katılımcı grupların belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda uygun yöntem-teknik, materyal seçimi yapılarak PDR ve çocuk gelişimi uzmanları ile konuk alan uzmanları tarafından aktarılmıştır. Bu bildiride eğitim programının hazırlanma ve uygulama aşamaları ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Bağlanma, bakım veren-bebek etkileşimi, eğitim programı

GİRİŞ

Canlılar arasında bakım ve korunmaya en çok gereksinim duyan varlık insandır. İnsan hayatında da bakıma en çok ihtiyaç duyulan dönem ise bebeklik dönemidir. Bu dönemde gereksinimlerin karşılanması ve desteklenmesinde ailenin çok büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Aile, insan topluluklarının bir arada yaşamaya başlamalarının ardından meydana gelen ilk kurumdur ve aile kavramının oluşması insanlık tarihi kadar eskidir. Aile kavramı yalnızca evlenme ve kan bağıyla gerçekleşmemekte aynı zamanda evlat edinme ya da yasal koruyuculuk sistemiyle de mümkün olabilmektedir (Erkan, 2013, s. 3-4).

Her bebek anne karnındayken bağ kurmaya başladığı kişi ile yaşamının geri kalan kısmını geçirememektedir. Biyolojik ailesinden ayrılarak kurum bakımına alınan bebeklere yönelik farklı aile koruma programları uygulanmaktadır. Bunlar arasında en etkili olanları, evlat edinme yoluyla ya da koruyucu aile bakımı hizmetiyle gerçekleşen programlardır. Aile koruma programlarının değer temeli; ailenin çocuk yetiştirmek için en iyi bağlam olduğu ve bireysel çocuk ya da ebeveyn yerine bütün ailenin bir olduğu inancını içermektedir (Boyd-Webb, 2017, s.285). Bunun haricinde, kurum bakımına alınan bazı çocuklar için aile koruma programlarına yerleştirmenin yasal ve ailevi nedenlerle uygun olmadığı koşullar oluşabilmektedir. Bu durumda kurumsal bakım altına alınan çocukların gereksinimleri çocuk yuvalarında devlet tarafından karşılanmaktadır. Her ne kadar bu yapı terk edilmeye çalışılsa da halen uygulamaları sürmektedir (Çocuk Yuvaları Yönetmeliği, 2018)

Annenin bebeği ile olan ilişkisi gerçekte doğumdan önce başlamakta ise de, anne-bebek ilişkisinin gelişimi için en hassas dönemler yaşamın ilk aylarını kapsayan bebeklik dönemidir (Çalışır vd, 2009). Bebeklik döneminde gelişimin sağlıklı olabilmesi için annenin rolü çok önemlidir. Anne ile bebek arasında kurulan bağ tüm yaşamı etkilemektedir. Bu bağ sadece anne ile değil bebeğe birincil bakım sağlayan kişilerle de kurulabilmektedir. Önemli olan yaşamın ilk yıllarında güven duyulacak bir figürün olmasıdır. Çocuk yuvalarında yaşayan bebeklerin birincil bakımlarını ve ihtiyaçlarını karşılayan kişiler kuruma bağlı çalışan bakım elemanları olmaktadır. Diğer taraftan biyolojik ya da manevi bağ ile oluşan aile yapılarında bebeklerin birincil bakımını sağlayacak kişi ebeveyn (tek ebeveynli ailelerde) ya da ebeveynlerden biri (anne ya da baba) olabilmektedir. Doğumdan önce başladığı düşünülen anne bebek bağlanması (Çalışır, Karaçam, Akgül & Kurna; 2009), doğum ve sonrasında etkileşime dayalı olarak ilerlemektedir. Bakım elemanları, koruyucu aileler ve evlat edinen kişiler ile bebekleri arasında doğumla gelen bir bağ bulunmasa dahi kişilerin bebeklerle geçirecekleri zamanları nitelikli değerlendirmeleri güvenli bağlanmanın temellerini oluşturmaktır. Bu noktada kritik olan güvenilir ve sıcak bir ortam oluşturarak karşılıklı yanıt verici ilişki geliştirebilmektir. Yapılan araştırmalar; güvenilir, tanıdık ve duyarlı kişiler çocuğun bakımını üstlenmişlerse çocukların daha kolay iyileşip travmatik olayın olumsuz kalıcı etkilerinden tamamıyla kurtulabildiklerini göstermektedir (Perry & Slavitz, 2013, s. 88-89).

Bakım verenin bebeği ile ilk karşılaştığında gösterdiği davranışlar ilk ebeveynlik davranışı olarak kabul edilmektedir. Ebeveynin gösterdiği bu davranışlar; bebeğin el ve ayaklarına dokunma, okşama, bebekle konuşma, göz temasında bulunma ve bebeği inceleme gibi davranışlardır. Annenin yüz yüze

pozisyondayken bebeğine bakma, bebeğin elbiselerini giydirmeme, çıkarma, ona dokunma, gülümseme, konuşma, öpme, kucaklama, pırpışılama ve sallama gibi davranışları bağlanma sürecini anlamada önemli göstergelerdir (Edwards, 2000; Klaus & Kennell, 1997; Novak & Brom, 1999; Wong 2001). Yaşamın ilk yılında annenin bebeğine vereceği güven ve sevgi anne bebek ilişkisinin, bebeğin duygusal gelişiminin ve sosyal uyumunun sağlıklı olmasında önemli rol oynamaktadır (Montigny & Lacharite, 2004; Korkmaz vd, 2005). Yaşamın ilk yılı bebeğin psikolojisi ve sonrasındaki ruhsal gelişimi açısından önemlidir. Temel güvenin oluştuğu bu dönemde bakım veren kişi ile bebek arasındaki ilişki en çok üzerinde durulan alanlardan birisidir (Soysal, Bodur, İşeri & Şenol, 2005).

Yaşamın birincil bakım veren bebek bağlanması bakımından kritik döneminde bebekle karşılıklı yanıt verici ilişkinin kurulmaması bebeğin beyin gelişiminde gelecekteki tüm gelişimini ve davranışlarını etkileyecek farklılıklar yaratabilmektedir (Boyd-Webb, 2017, s.285; Perry & Slavitz, 2013, s.88). Bu dönemde bakım verenin yukarıda söz edilen göstergeleri içermeyen davranış şekli beynin çalışma sistemini de farklılaştırabilecek kadar önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle erken yaşlarda, uzun süren ihmal durumlarının beyinde yol açtığı değişiklikler bu insanların ileriki yaşlarında daha güdüsel, daha saldırgan, daha az düşünceli ve daha az şefkatli olmalarına sebep olduğu görülmüştür. Bunun sebebi beyindeki sistemlerin "kullanıma bağlı" olarak değişmesidir. Perry ve Slavitz (2013)' ye göre "Bir kişiyi kronik korkuya maruz bırakmak, bir arabanın fren sistemini zayıflatırken ona daha güçlü bir motor takmak demektir" (s.88).

Tüm bu nedenlerden, ebeveynlik deneyimi olmayan ya da kan bağı ve doğum ile bebekleri arasında bir bağ bulunmayan bakım elemanlarının, koruyucu ailelerin ve evlat edinen kişilerin; bebekleri ile etkileşimlerinin güvenli bağlanma yönünde desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bebeklerinin gereksinimlerine nasıl karşılık verdikleri, oyunlarında etkileşimi arttıracak pozitif ebeveyn davranışlarından hangilerini kullandıkları merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda araştırmada, bakım elemanlarının, koruyucu ailelerin ve evlat edinen kişilerin bebekleri ile etkileşimlerini güvenli bağlanma yönünde destekleyen bir eğitim programı geliştirmek ve uygulamak temel problemi oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Proje; karma yöntem araştırmalarından müdahale deseninde gerçekleştirilmiştir. Müdahale deseninin amacı, bir deney ya da müdahale uygulayarak ve sürece nitel veriler dahil ederek bir problemi incelemektir (Creswell, 2014, s. 42). Bu çalışmada proje kapsamında bakım veren-bebek etkileşimini destekleme amacına yönelik olarak bir müdahale geliştirilmiş, bir eğitim programı oluşturulmuştur.

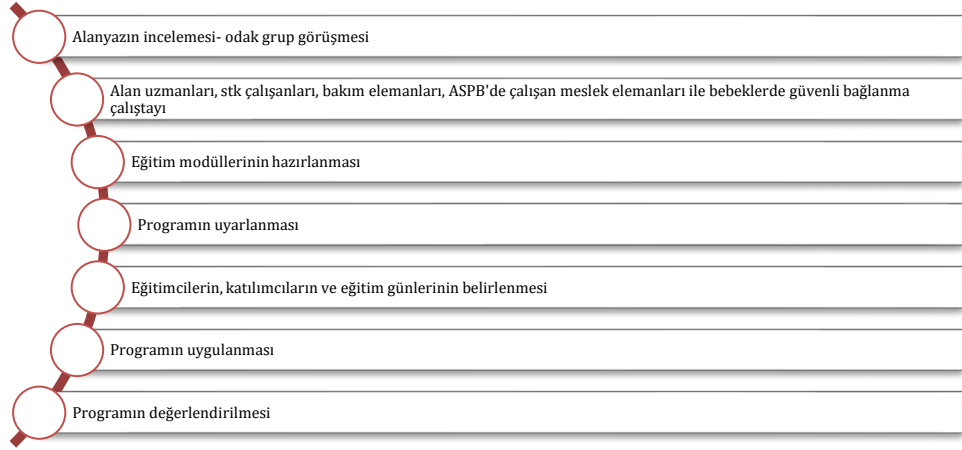
Çalışma Grubu

Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar Projesi katılımcıları, Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü aracılığıyla katılıma istekli aileler arasından amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Eğitim programı hazırlık aşamasında (ihtiyaç analizi aşaması) yapılan odak grup görüşmelerine 10 aile, 6 bakım elemanı ve 1 grup sorumlusu katılmıştır. Programın geliştirilmesinin ardından eğitim sürecine ise evlat

edinen ve koruyucu aile olan / olmak için başvuru yapan 30 kişi ile kurumda 0-3 yaş bebek grubunda görev alan 9 bakım elemanı ve 1 grup sorumlusu dahil olmuştur.

Veri Toplama süreci

Eğitim programının hazırlanma sürecinde takip edilen aşamalar aşağıdaki şekildedir;



İlk aşama olan alanyazın incelemesi sonucunda eğitim programının temellerini oluşturan bir teorik altyapı tanımlanmıştır. Bu kapsamda, Stanley Greenspan'ın bebekler ve aileleri arasındaki ilişkiyi güven ve keyif içeren karşılıklı etkileşim ve oyuna dönüştürmeyi, iletişim kanallarını açmayı amaçlayan *verde oyun zamanı (floortime) yaklaşımına* yer verilmiştir. Bu yaklaşımda bakım verenin çocuğun kendine özgü profiline uyum göstermesi vurgulanmıştır (Greenspan & Lewis, 2006). Bruce Perry'nin bebeklerin gelişim sürecinde beş duyuyu aktif bir şekilde kullanarak beyin gelişimine vurgu yapan *nörodizisel yaklaşımında* bakım veren çocuk ilişkilerinde ortak ihtiyaçları temele alarak masaj, dans, şarkı söyleme, spor gibi hem duyuşsal hem de ilişkisel bir dizi aktivite önerisi sunulmuştur (Perry, 2000). Bebekler ve birincil bakıcıları arasındaki ilişkilerin yaşamın ilerleyen dönemleri için temel oluşturduğundan yola çıkan güvenli *bağlanma kuramı*, bebek sinyallerine karşı duyarlılık kavramını ve bağlanma modellerinin (güvenli, güvensiz, kaçınan) bebek gelişimindeki rolünü formüle etmiştir (Ainsworth vd., 1978; Bretherton, 1992). Bireylerin psikolojik duygu durumları ve geçmiş yaşantılarının, mevcut ilişkilerine yansımalarına odaklanan *içsel modeller* ise bireylerin yaşamlarında kritik öneme sahip olan bağlanma figürü ile ilişkilerinde geçmişte meydana gelen olumlu ya da olumsuz yansımaları ele almaktadır (Berk, 2013, s. 272; Bee & Boyd, 2009, s. 607).

Verilerin Analizi

Eğitim programını hazırlama sürecinde; literatür taraması, odak grup görüşmesi ve çalıştay aşamaları sırasıyla izlenmiştir. Bu aşamalardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümlemede tümevarım tekniği kullanılarak olası kodlar çıkarılmış, kodlardan kategoriler, kategorilerden de temalar belirlenmiştir. Bu şekilde oluşan temalar eğitim modüllerinin başlıklarını, kategoriler ise içeriklerini oluşturmuştur. Eğitim modüllerinin başlıkları; *"Güvenli Bebek: Bağlanma*

Nedir?, Hoşgeldin Bebek: Yenidoğanda Temel Gereksinimlerin Karşlanması ve Bakım, Bebek ve Küçük Çocuklarda Gelişim, Oyun Zamanı: Oyun, oyuncak, tren, salıncak!, Her Çocuk Özeldir! : Çocuk Katılımı ve Bebek İmajı, Önce Ben: Ben "de" değerliyim!, Sosyal çevre: ilişkileri yeniden inşa, Bakım elemanları için çocukların günlüklerini yazma etkinliği, Duyarlı Ebeveynlik, Beslenme Çantası: Bebeğimi Nasıl Beslemeliyim? (Konuk Beslenme Uzmanı Melek Yaman), Sosyal Bebek: Etkileşim, Zor Zamanlar: Gelişimde Zorlu Süreçler, Anneme Mektup: İçsel Modeller, Zamanı Yönet: Bakım verene destek, Evrensel Tasarım: Ev ve Kurum Ortamının Bebeğe Uygun Olarak Düzenlenmesi, Takipteyiz: Bebek Gelişimini İzleme Uygulamaları" olarak uygulama öncesi son halini almıştır. Uygulama süreci içerisinde katılımcıların özellikleri ve ihtiyaçlarına yönelik eklemeler yapılmıştır.

Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

Araştırmalarda katılımcıların zarar görmemesi ve yüksek yarar genel ve en önemli etik ilkedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 103). Bu çalışmada aileler, bakım elemanları ve çocuklar açısından sıfır zarar ilkesi gözetilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük ilkesi çerçevesinde eğitim sürecine dahil olmuştur. Çalışmanın başında katılımcıların hakları bireysel onam formları ile kendilerine bildirilmiş, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı garantelenmiştir. Eğitim etkinlikleri boyunca uygulanan yöntem-teknikler sırasında alınan çeşitli türde kayıtlar (ses kayıtları, anneme mektup etkinliği notları) için katılımcılar bilgilendirilerek izin alınmıştır (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s. 194). Çalışmanın raporlaştırılması, bir proje faaliyeti olarak görünürlük kapsamında, çeşitli bilimsel toplantılarda sunulması aşamasında da gizlilik ilkesi dikkate alınmıştır (Neuman, 2010, s. 206).

BULGULAR

Bu bölümde bakım veren-bebek etkileşimini güçlendirmeye yönelik olarak geliştirilen eğitim programı içeriğine yer verilmiştir. Konularına göre her bir modülün içeriği, kullanılan yöntem-teknik ve materyaller ile birlikte Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1. Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar Projesi Aileler ve Bakım Verenler İçin Modüler Program

KONU	İÇERİK	YÖNTEM-TEKNİK	MATERYAL
1	<p><i>Güvenli Bebek: Bağlanma Nedir?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bebekten gelen mesajları okuma ✓ İhtiyaçlara yanıt verme ✓ Bağlanma türleri, nitelikleri ✓ Bağlanmanın hayat boyu etkileri ile ilgili bilgilendirme 	<p>Isınma Çalışmaları</p> <p>Tanışma ve İp Oyunları</p> <p>Drama: Güven etkinlikleri</p> <p>Oyun: İkilem Oyunu (Pusulula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu</p> <p>Sayfa 59'daki etkinlik uyarlanmıştır.)</p> <p>Soru-cevap</p> <p>Grup Tartışması</p> <p>Power Point Sunumu</p>	<p>Yazı tahtası / A3 kağıtları</p> <p>Not kağıtları, kalem</p> <p>Projeksiyon</p> <p>Renkli ipler</p>

2	<i>Hoşgeldin Bebek: Yenidoğanda Temel Gereksinimlerin Karşılanması ve Bakım</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bebeğin vücut özellikleri (boy, kilo vb.) ✓ Refleksler, duylular ✓ Bebeğin bakımı (banyo, uyku, giyim vb.) ✓ Bebek masajı ✓ Beslenme (İletişim açısından kucakta beslenmenin önemi) ✓ Bakım-bağ ilişkisi ✓ Farklı gelişim özelliklerine sahip bebekler, gelişimi yakalama kavramı 	Gösteri tekniği Soru-cevap Power Point Sunumu Video: Bebek Masajı Grup Tartışması Oyun: İleri doğru bir adım at (Pusulacak: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu: Sayfa 108'deki etkinlik uyarlanmıştır.)	Gerçek bir bebek özelliklerinde model bebek Masaj için yağ Not kağıtları, kalem Bebek eşyalarını içeren bebek paketi İleri Doğru Bir Adım At Oyunu Durum Kartları
3	<i>Bebek ve Küçük Çocuklarda Gelişim</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hareket Gelişimi: denge becerileri (baş / boyun kontrolü), hareket becerileri (emekleme, yürüme, yakalama) ve destekleyici bir çevre sunma ✓ Bilişsel Gelişim: duyluların gelişimi ve destekleyici bir çevre sunma, algılama ve algı gelişimi, dikkat, bellek ✓ Dil Gelişimi: konuşma öncesi ve temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler ve özellikleri. ✓ Sosyal – duygusal gelişim-özbakım: aile, yakın çevre ve akran ilişkileri, temel yaşam becerileri 	Grup tartışması Power Point Sunumu Kendimizi Test Edelim: Bebeklerde Duyusal Gelişim	Broşür: 0-3 Yaşta Gelişim Özellikleri Bilgi Sayfası: Çocukluk Korkuları İçin Öneriler Duyusal Gelişim Doğru-Yanlış Testi Kitapçık: Duyusal Gelişim Özellikleri
4	<i>Oyun Zamanı: Oyun, oyuncak, tren, salıncak!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oyun ve oyuncakın önemi ✓ Gelişimi destekleyici oyunlar ✓ Hangi aylarda hangi oyuncaklar seçilmeli ✓ Nerede oynayalım? ✓ Nasıl oynamalıyım 	Herkes Oyun Sever (sessiz sinema ya da tabu oyuncaklarla ilgili) Grup Tartışması Power Point Sunumu	Kitapçık Oyun / oyuncak örnekleri Aileler ve çocuklara öneri niteliğinde kitap listesi

5	<i>Oyun Zamanı: Oyun, oyuncak, tren, salıncak!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parmak oyunları, yeni şarkılar, şiirler ✓ Nerede oynayalım? ✓ Nasıl oynamalıyım ✓ Oyuncak alımı / yapımı ✓ Oyun ve oyuncak güvenliği 	Grup Tartışması Çocukluğumuzda oynadığımız oyunlar Oyuncak Yapımı Power Point Sunumu	Marakas Utangaç kukla
6	<i>Her Çocuk Özeldir! : Çocuk Katılımı ve Bebek İmajı</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bireysel farklılıklar ✓ Bebekliğe ve çocukluğa bireysel ve toplumsal bir bakış ✓ Bebeklerin kişisel alanı ve hakları ✓ Çocuklar için kullanılan etiketleyici ifadelerden kaçınma ve doğru terimleri kullanma 	Soru-cevap Grup Tartışması Beyin fırtınası Power Point Sunumu	Not kağıtları, kalem Yazı tahtası / A3 kağıtları Gazete haberleri, kanun / yönetmeliklerdeki çocuk ile ilgili maddeler Çocuklar için kullanılan ifadelere yönelik broşür ve kitapçıklar Pusulacak: Kim Karar Vermeli 20. Etkinlik uyarlanmıştır.
7	<i>Önce Ben: Ben "de" değerliyim!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bakım verene psikolojik açıdan rahatlatıcı etkinlikler ✓ 	Drama: Rol oynama / doğaçlama Örnek olay / video Grup Tartışması Power Point Sunumu	Not kağıtları, kalem Kostümler (anne, baba, bebek vb.) İkramlar Video CD'si
8	<i>Sosyal çevre: ilişkileri yeniden inşa</i> Ödev: Sevgili Günlük: Aileler için haftalık ilerleme anısı yazma etkinliği Bakım elemanları için çocukların günlüklerini yazma etkinliği	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Özel gereksinimli bireyler ✓ Sosyal çevrede bebeğin kabulü ✓ 5N 1K: Kim, neyi, ne kadar, ne zaman bilmeli? Nerede ve nasıl söylenmeli? ✓ Nasıl bir iletişim? ✓ Okul öncesi eğitim kurumu, bakıcıların seçimi, çocukları gözlemlene, olumlu-olumsuz davranış belirtileri ✓ Bebeklerdeki gelişimi takip etme, farkındalık oluşturma 	Grup Tartışması Power Point Sunumu	Avantaj-Dezavantaj listesi En çok merak ettikleriniz listesi Ne biliyorsunuz neyi merak ediyorsunuz (kreş ve bakıcı)
9	<i>Duyarlı Ebeveynlik</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İhmal ✓ İstismar (fiziksel, duygusal, cinsel vb. konular) ✓ Kişisel alan 	Grup Tartışması Power Point Sunumu	Pusulacak: Yeni bir kıtaya yelken açmak – 39. etkinlik uyarlanmıştır.

10	<i>Beslenme Çantası: Bebeğimi Nasıl Beslemeliyim?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anne sütü (alternatif gıda) ✓ Ek (tamamlayıcı) gıdalar dönemi ✓ Günlük beslenme planı oluşturma, bebeğin beslenme sıklığı ✓ Biberon, emzik kullanımı, temizlik ilkeleri, hangi ürünleri seçmeliyim? ✓ Beslenme- bağlanma ilişkisi ✓ Beslenme sorunu olan çocuklar (yarık damak vb.) 	Deneyim paylaşımı Gösteri tekniği Power Point Sunumu Soru-cevap Grup Tartışması	Resimli kartlar Biberon / emzik örnekleri Örnek beslenme programı
11	<i>Anne Sütünün Yeniden Getirilmesi: Relaksasyon</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anne sütünün yararları ✓ Emzirme süreci ✓ Annelik hissi- emzirme ilişkisi ✓ Emzirme sürecinin gelişimsel ve psikolojik etkileri ✓ Emzirme pozisyonları ✓ Emzirme Destek Merkezleri hakkında bilgi ✓ Relaksasyon/İndüksiyon yöntemi 	Deneyim paylaşımı Gösteri tekniği Power Point Sunumu Soru-cevap Grup Tartışması	Kitapçık: Anne sütünün önemi
12	<i>Sosyal Bebek: Etkileşim</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dokunma, duyu ları önde tutan temas, bebekten gelen mesajlar) ✓ Yetişkin – bebek etkileşimini artırıcı etkinlikler ✓ Pratik bilgiler ✓ Teknolojik aletlerin etkileri ✓ Aile gelenekleri, çocuğa verilen sözler vb. konular 	Grup Tartışması Pazar yeri tekniği Power Point Sunumu	Greenspan (etkileşim temelli yer oyunları)
13	<i>Zor Zamanlar: Gelişimde Zorlu Süreçler</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Biberondan / emzikten ayrılma, ✓ Bebeğin kendi odasına geçmesi, ✓ Diş çıkarma, Tuvalet eğitimi 	Panel Grup Tartışması Power Point Sunumu	Ailelerin çocuklarıyla yaşadıkları zorlu süreçleri yazma etkinliği

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ "Bağımsızlık vs inatlaşma" ✓ Mastürbasyon, diş gıcırdatma, tırnak yeme, parmak emme, sallanma ısırma gibi davranış 		
14	<i>Anneme Mektup: İçsel Modeller</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Katılımcıların kendi annelerine mektup yazma etkinliği. ✓ Etkinlik sonrası PDR uzmanları tarafından her katılımcı ile 15'er dakikalık bireysel görüşmeler 	Grup Tartışması Bireysel görüşme Power Point Sunumu	
15	<i>Zamanı Yönet: Bakım verene destek</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zamanı etkili bir şekilde kullanma 	Vaka tartışması Grup Tartışması Power Point Sunumu	Günlük zaman çizelgeleri
16	<i>Evreysel Tasarım: Ev ve Kurum Ortamının Bebeğe Uygun Olarak Düzenlenmesi</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tüm ihtiyaçları dikkate alan bir ortam düzenlemesi ✓ Özel gereksinimler ✓ Nasıl bir uyarıcı çevre? ✓ Bebek odası (duyulara hitap eden uyarıcı bir ortam düzenlemesi) 	Grup Tartışması Grup kitapçığını oluşturma Power Point Sunumu	Katılımcıların yaşamları boyunca çevrelerindeki eşyalardan ya da düzenlemeden kaynaklanan kazaları not kağıtlarına çizerek anlatımlarının kitapçık haline getirilmesi
17	<i>Takipteyiz: Bebek Gelişimini İzleme Uygulamaları</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bebek tanıma / takip kartları 	Grup Tartışması Anıların analizi Power Point Sunumu	

Eğitim programı ilk aşamada 16 modül halinde hazırlanmış, aileler için haftada bir gün, iki oturum halinde dört saat sürecek şekilde, 8 hafta boyunca toplamda 32 saat devam edecek şekilde planlanmıştır. Bakım elemanları için de haftada iki gün, iki oturum halinde dört saat olmak üzere yine 8 hafta boyunca toplamda 32 saat olarak planlanmıştır. Ancak ailelerden gelen talep ve sorular doğrultusunda anne sütüyle beslenmenin teşviki açısından beslenme modülüne ek olarak "Anne Sütünün Yeniden Getirilmesi: Relaksasyon" modülü eklenmiştir. "Güvenli bebek: Bağlanma nedir?" ve "Oyun Zamanı: Oyun, oyuncak, tren, salıncak!" modülleri uzatılmış her bir modüle 4 saat olacak şekilde programda yer verilmiştir ve toplam eğitim süreci 12 hafta sürmüştür. Bakım elemanlarının eğitim sürecinde ise bir değişiklik olmamıştır.

Eğitim programının içeriği, belirlenen yöntem ve teknikler ile kullanılan materyaller ele alındığında, eğitim öncesinde yapılan ihtiyaç belirleme çalışmalarının olumlu ve yönlendirici katkılarının olduğu görülmektedir. Ön çalışmalara ek olarak süreç boyunca katılımcılardan alınan dönütler doğrultusunda kullanılan yöntem-teknikler sürekli olarak güncellenmiş ve proje uzmanları tarafından bu yönde

düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin aile ve bakım verenlerle çift yönlü etkileşimi artırıcı nitelikte oyun temelli bir içerik aktarımı sağlanmış, yetişkinlerle çalışma prensipleri dikkate alınarak kişilerin oturumlar sırasında odaklanmalarını sağlayacak yöntemler kullanılmıştır. Katılımcılar arasında sosyallik ve etkileşimin artırılması için tanışma / sohbet molaları verilmiş ve çeşitli ikramlar sunulmuştur (Yıldız & Uysal, 2013). Modüler programın uygulamasında etkinliklere katılımlarında gönüllülük ilkesi gözetilmiştir. İçeriklerin aktarımında sunum çeşitliliğine özen gösterilmiş, farklı alan uzmanlarının konuk olarak oturumlara katılımları sağlanmıştır.

TARTIŞMA

Bu bölümde; projenin katılımcıları ile bebeklerinin etkileşimlerini güvenli bağlanma yönünde destekleme amacı taşıyan eğitim programını hazırlama süreci, programın uygulanma sürecinde ailelerin ortaya çıkan talep ve ihtiyaçlarına göre modüllerde düzenlemeler yapılması, programın değerlendirilmesi ve çocukların gelişimsel takiplerinin yapılması alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Eğitim programının uygulanma süreci içerisinde ele alınan bazı konularda ailelerin detaylı bilgi ihtiyacı oluşmuş ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır. Programın bakım veren-bebek ilişkilerinin yeniden inşası konulu modülünde ailelere, evlat edinme durumunun çocuklarla nasıl paylaşılacağı açıklanmış bunun üzerine ailelerden bu konunun detaylandırılması talebi gelmiştir. Bu sebeple süreç konunun uzmanları tarafından aileleri daha detaylı bir şekilde bilgilendirme seansları eklenmiştir. Benzer şekilde bakım veren-bebek etkileşiminin bağlanma temeline oturtulmasında beslenmenin önemi aktarılırken, emzirme destek merkezi hakkında bir bilgilendirme yapılmış ve birim uzmanları ile bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Sonraki süreçte ilgilenen aileler ve birim uzmanları arasında iletişim devamlılığı sağlanmıştır.

Eğitim modülleri tamamlandıktan sonra bakım elemanları ve ailelerle iki farklı odak grup görüşmesi yapılarak, eğitim hakkındaki görüşleri alınmış ve eğitim süreci beraber değerlendirilmiştir. Her iki katılımcı grubu da eğitim sürecinin çok verimli geçtiğini dile getirmişlerdir. Aileler genellikle eğitim süreci boyunca öğrendiklerini çocuklarıyla etkileşimlerinde kullandıklarını, bunun kendi yakın çevrelerindeki ilişkilerine de yansıdığını ifade etmişlerdir. Çocuklarıyla daha fazla ve etkin bir şekilde zaman geçirdiklerini, aile içindeki sosyal konularının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Perry ve Slavitz (2013) benzer şekilde güvenilir, tanıdık ve duyarlı kişilerin çocuğun bakımını üstlenmesi durumunda çocukların bir travmatik olayın olumsuz, kalıcı etkilerinden tamamiyle kurtulabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar arasından çocuğu ile uyumsuz davranış sorunları oldukça fazla olan bir ebeveyn çocuk ikilisinde de ilişkilerin olumlu yönde seyrettiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar projenin ve eğitim programının temel ilkeleri ve amaçlarına karşılık gelmektedir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, özellikle hayatlarının ilk yıllarında travmatik yaşantılara maruz kalan çocukların gelişim eğrileri akranlarına oranla daha aşağıda kalmaktadır (Gopnik, 2012; Perry & Slavitz, 2013). Bu nedenle bu çocukların düzenli aralıklarla takip edilmesi, desteklenmesi gereken gelişim alanlarındaki becerilerin belirlenmesi ve ailelerine bu yönde danışmanlık verilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu düşünce doğrultusunda eğitim programının uygulanmasının ardından evlat

edinen / koruyucu ailelerin bebekleri gelişimsel takip sürecine alınmıştır. Yapılan ilk gelişim değerlendirmesinde alanyazına paralel olarak çocukların bazı becerilerde akranlarına oranla daha geride olduğu gözlenmiştir. Fakat takip sürecinin devamında bu çocukların gelişimsel tabloda takvim yaşlarının aralığında yer alan becerileri gösterebildikleri görülmüştür.

Programın sonucunda katılımcıların bebekleriyle olan ilişkilerini sevgi ve ilgi temeline oturtmaya başlamaları, çocuklarının özel ve değerli olduğu inancını geliştirmeleri, çocuktan gelen mesajları yorumlayabilmeleri, çocuklarının beslenme, uyku düzeni oluşturma gibi ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı hale geldikleri ve çocuklarla iletişim konusunda kendilerinde özgüven artışı olduğunu fark etmeleri şeklinde değişimler gözlenmiştir (Avcı vd., 2018). Ailelerin gösterdiği bu davranışlar alan yazında pozitif ebeveyn davranışları olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bilinmektedir ki pozitif ebeveyn davranışları kişilerin bebekleri ile arasında güvenli bir bağ kurmasını sağlamada kritik bir öneme sahiptir (Juffer, Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar Projesi kapsamında geliştirilen eğitim programı değerlendirildiğinde, bebekten gelen mesajların okunması, bakım veren-bebek iletişimi, ihtiyaçlara zamanında yanıt verme, duyarlı ebeveynlik, bebeklerdeki gelişimi takip etme, bu konuda farkındalık oluşturma, sosyal çevrede bebeğin kabulü, bakım verene psikolojik açıdan rahatlatıcı etkinlikler ve oyuncak alımı / yapımı gibi programın hedeflediği temel konular ön plana çıkmıştır. Değerlendirme toplantılarında katılımcılar bu konularda olumlu görüş bildirirken eğitimin özellikle belirtilen alanlarda mevcut yaşantılarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma proje kapsamında gerçekleştirilmesi, belirli bir süre için alınan izinlerin sona ermesi sebebiyle sınırlı sayıda aile ve bakım elemanı ile yürütülmüştür. Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne vlat edinme ve koruyucu aile olma isteğiyle başvuran aile sayısının her geçen gün artması sebebiyle; ailelerin ve bakım elemanlarının eğitim ihtiyaçları belirleme sürecinin güncel tutulması, benzer şekilde eğitim etkinliklerinin devam ettirilmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda program bileşenlerinin yenilenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Avcı, N., Güngör-Aytar, A., Erkoç, B., Kunt, M., Somer-Ölmez, B., Kaynak, S., & Pekince, P. (2018, Mart). *"Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar Projesi"*. İkinci Uluslararası Erken Müdahale Kongresi özet kitabı, Antalya, Türkiye, 29 Mart-1 Nisan.
3. Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
4. Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

5. Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
6. Bowlby, J. (2012). Güvenli bir dayanak: Ebeveyn-çocuk bağlanması ve sağlıklı insan gelişimi (S. Güneri, Trans.). *İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları*.
7. Boyd-Webb, N. (2017). *Çocuklarla sosyal hizmet uygulaması* (E. Erbay, Çev.). Ankara: Nika.
8. Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliviera, B., Ondrácková, J., Surian, A. & Suslova, O. (2008). *Pusulula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu* (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
9. Brederode-Santos, E. M., Claeys, J., Fazah, R., Schneider, A., & Szelényi, Z. (2010). Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
10. Christensen, L. B.; Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri desen ve analiz. (A. Aypay). Ankara: Anı.
11. Creswell, J. W. (2014). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. SAGE.
12. Çalışır, H., Karaçam, Z., Akgül, F., & Kurnaz, D. (2009). Doğum sonrası ebeveynlik davranışı ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 12(1), 2-4
13. Çocuk Yuvaları Yönetmeliği (2018). *Birinci bölüm: amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar*. <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/uploads/pages/yonetmelikler/cocuk-yuvalari-yonetmeli.pdf> sayfasından erişilmiştir.
14. Edwards, L. (2000). Transition to parenthood. Deitra Lowdermilk (Ed.) *Maternity and Women's Health Care Book*. In pp.624-670. Mosby.
15. Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları*. İçinden (s. 3-21). Ankara: Anı.
16. Gliner, J. A.; Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
17. Gopnik, A. (2012). Filozof bebek. (O. Tuncay, çev.) İstanbul: Gün Yayıncılık.
18. Greenspan, S. I., & Lewis, N. B. (2006). Bebeklerde ve çocuklarda sağlıklı ruhsal gelişim, Bebeklerde ve küçük çocuklarda zeka ve duygusal büyüme yaratan altı yaşantı. (İ. Ersevim, Çev.), İstanbul: Özgür.
19. Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (Eds.). (2012). *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention*. Routledge.
20. Klaus, M.H. & Kennell J.H. (1997). Care of mother, father, and infant. Avroy A. Fanaroff & Richard J. Martin. (Eds.), *Neonatal-Perinatal Medicine Diseases of the Fetus and Infant*. Mosby Comp. Publ. St. Louis. Baltimore
21. Korkmaz, Z., Özkalp, B., & Bodur, S. (2005) Primipar annelerin bebeklerini algılama durumu. 13. Ulusal Neonatoloji ve Yenidoğan Hemşireliği Kongre Kitabı: 486, 2005, Kayseri

22. Montigny, F. & Lacharite,C. (2004). Fathers' perceptions of the immediate postpartal period. *Journal Of Obstetric Gynecologic And Neonatal Nursing*. 33(3):328-339.
23. Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
24. Novak J. & Broom B. (1999). *Maternal and child health nursing*. 9th Education. Mosby Comp. Publ. St Louis. Baltimore.
25. Perry, B. D. (2000). The developmental hot zone. *Early Childhood Today*, 15(3), 30-32.
26. Perry, B. D. & Szalavitz, M. (2013). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk*. (E. Söğüt, Çev.). İstanbul: Okuyan us.
27. Soysal, A. Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol S. (2005) Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*. 8: 88-99
28. Yıldız, A. & Uysal, M. (2013). *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kalkedon.
29. Wong, D.K. & Hockenberry-Eaton, M. (2001). *Wong's essential Of Pediatric Nursing*. 6th. Education. Mosby comp. Publ. St Louis. Baltimore.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Didem Yücel

Saat

13:30-15:00

Yer

508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN MATEMATİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE MATEMATİK ALGISI

Hatice DAĞLI¹, H. Elif DAĞLIOĞLU²

1 Milli Eğitim Bakanlığı, 2 Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının matematikle ilgili fikir ve algılarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokul/ortaokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim alan 54-66 ay aralığında toplam 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı araştırmacı tarafından geliştirilen ve çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı 'Çocuk-Aile-Sınıf Bilgi Formu' ve çocukların matematiğe ilişkin fikirlerine yönelik bilgilerin yer aldığı 'Çocuk Kayıt Formu' kullanılmıştır. Uygulamada araştırma örneklemini oluşturan çocukların matematiğe ilişkin görüşlerini derinlemesine ele alabilmek için nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada öncelikle matematikle ilgili görüşleri 'Matematik nedir?, Matematik denilince aklına neler geliyor?' gibi sorular sorularak matematikle ilgili görüşleri alındıktan sonra rakamlar (sayma), geometri, parça-bütün, eşleştirme, gruplama, ölçme kavramlarının yer aldığı materyallere ait fotoğraflar kullanarak çocukların materyalleri tanıma ya da daha önceden kullanma durumları oluşturulan form yoluyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların 'sayılar, şekiller ve parça-bütün ilişkisinin yer verildiği yap-boz materyalini daha çok tanıdığı ancak bu materyalleri çocukların birçoğunun kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Matematikle ilgili düşüncelerindeyse çocukların genellikle çevrelerinden etkilenecek yorum yaptığı; çocukların 'matematiği bilmediği', 'matematiğin zor bir ders' ya da 'büyüklerin yaptığı ders ya da ödev' olarak algıladıkları ve matematiği daha çok sayma ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Yapılan analizler çocuklara sunulan yaşantıların ya da çocuklarla yapılan konuşmaların onların görüşlerinde etkili olduğunu ve daha küçük yaşlardan itibaren matematiğe dair olumsuz algıların oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, matematik eğitimi, matematiğe ilişkin algı

GİRİŞ

Doğumla birlikte matematik ve matematiksel düşüncenin gelişimi başlamaktadır (Anthony ve Walshaw, 2009; Çoban, 2002). Çocukların doğumdan itibaren içinde yaşadıkları çevreyle kurduğu etkileşim, çocuğun öğrenmesini ve kendi bilgilerini yapılandırmasını sağlar (Carlton ve Winsler, 1998). Günlük hayatta çocuklar çevreleri ile etkileşim kurdukça zaman, mekân, şekil, sayı gibi pek çok kavramla karşılaşmakta ve böylelikle farkında olmadan matematikle iç içe olmaktadır (Bulut ve Tarım, 2006). Erken çocukluk yıllarında temel matematik becerileri kazanamayan çocuklar ileriki yıllarda matematik alanında zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu yüzden erken çocukluk yıllarında matematik kavramlarına ilişkin öğrenme yaşantıları oldukça önemlidir (Shamir ve Baruch, 2012).

Çocuklar birçok matematiksel olayı gözlemler ve bu sürecin bir parçası olurlar. Çocuklar zengin matematik kaynaklarını keşfettikçe; matematik becerileri gelişir ve matematik kavramlarını kullanmaya başlarlar (Tucker, 2010). Oyun yoluyla çocuklar matematiğe ilişkin araç-gereçleri kullanarak matematiksel düşünme biçimlerini geliştirebilirler (Dunphy ve diğerleri, 2014).

Okul öncesi eğitimle birlikte bu dönemde çocuklar karşılaştırma, sıralama, sayma, toplama-çıkarma, mekansal ilişkiler gibi vb. birçok matematiksel kavram ve beceriyi kazanarak matematiksel dili kullanmaya başlarlar (Aubrey, Dahl ve Godfrey, 2006; Baroody ve Dowker, 2003; Tucker, 2010). Yüksek kaliteye sahip okul öncesi eğitim programlarıyla çocuklar matematiksel fikirlerini ortaya koyabilir; derinlemesine keşifler yapabilirler. Çocuklar bu yolla çeşitli beceriler kazanabilir, problem çözebilir ve doğal yollarla kavramları öğrenebilirler (Clements ve Sarama, 2014).

Literatür incelendiğinde çocuklarda çok erken dönemlerde başlayan matematik gelişimi, okul öncesi dönem matematik etkinlikleriyle desteklendiğinde onların ileriki yıllarda başarılı bir matematiksel düşünme yeteneği kazanmalarında ve ilkokula hazır olmalarında oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Aubrey, Dahl ve Godfrey, 2006; Aunio ve Niemivirta, 2010; Claessens ve Engel, 2013; Clements, 2004; Dağlıoğlu, Dağlı ve Kılıç, 2013). Erken yaşta matematik eğitiminin öneminden yola çıkıldığında, son yıllarda yapılan araştırmalar çocuklara verilen eğitimin onun doğasına uygun şekilde yapılandırılması gerektiğini; öğretmenlerin bilgiyi çocuğa doğrudan aktarması yerine, çocuğun bizzat yaparak ve yaşayarak bilgiye ulaşması gerektiğini vurgulamaktadır (Clements ve Sarama, 2014; NCTM, 2000).

Çocukların matematik başarısını yükseltmek, doğru yapılandırılmış ve çocukların içsel motivasyon sağladığı ve severek yaptığı etkinliklerden geçmektedir (Collett, 2015). Çocuğun etkinliği sevmesi, onun etkinliğe karşı dikkatini arttıran ve böylelikle başarısını da olumlu yönde etkileyen bir motivasyon kaynağıdır (Hidi ve Renninger, 2006). Çocuklara sunulan somut deneyimler onların öğrenmelerinde olumlu etki yaratacak, aktif ve başarılı bir eğitim süreci geçirmelerini sağlayacaktır. Eğitim sürecinin etkili olabilmesi için çocuğun yaptığı etkinliği sevmesi bir gerekliliktir. Etkinliğin sevilmesi motivasyonu arttırırken, çocuğun davranışlarını, dikkat süresini ve öğrenme sürecini olumlu olarak etkiler (Berhenge, 2013).

Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ise matematik yeteneği ya da matematik gelişimine yönelik çalışmalar yapıldığı (Erdoğan, 2006; Güven,

2007; Libertus, Feigenson ve Halberda, 2013; Yılmaz, 2015) veya matematik beceri ve kavramlarına yönelik ölçek uyarlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Aktaş Arnas, Deretarla Gül ve Sığırtmaç, 2003; Çelik ve Kandır, 2011, 2013; Erdoğan ve Baran, 2006; Güven, 2007). Ancak çocukların ilgi ve meraklarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmekle birlikte bu durumun çocukların başarıları üzerine etkisini veya çocukların matematiğe dair düşünceleri veya inceleyen çalışmalar yapılmadığı belirlenmiştir (Shah, Weeks, Richards ve Kacirotii, 2018). Yapılan çalışmalar ışığında bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının matematiğe ilişkin görüşleri ve algılarını incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının matematiğe ilişkin görüşleri araştırılmış ve bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların çalışma öncesi taramalar ile oluşturdukları açık uçlu sorular ile görüşmelerini yürüttüğü ve elde edilen veriler ile kategoriler oluşturularak bu kategoriler arasında ilişkiler kurup sonuçlara ulaştığı araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokul/ortaokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim alan 54-60 ay, 61-66 ay aralığında bulunan toplam 120 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	61	50.8
	Erkek	59	49.2
Yaş	54-60 Ay	63	52.5
	61-66 Ay	57	47.5
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	1 Yıl	59	49.2
	2 Yıl ve üzeri	61	50.8
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	30	25.0
	2 Kardeş	70	58.3
	3 Kardeş	18	15.0
	4 Ve Daha Fazla Kardeş	2	1.7

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların %50.8'inin kız %49.2'sinin erkek; %52.5'inin 54-60 aylık, %47.5'inin 61-66 aylık olduğu; %49.2'sinin bir yıl, %50.8'inin iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim aldığı; çocukların %25'inin tek çocuk, %58.3'ünün iki kardeş, %15.1'inin 3 kardeş, %1.7'sinin 4 ve üzerinde kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların matematikle ilgili fikirlerini öğrenebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 'Çocuk Bilgi Formu' ve 'Çocuk Kayıt Formu' kullanılmıştır.

Çocuk Bilgi Formu'nda araştırmacılar tarafından oluşturulan çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süreleri gibi bilgileri yer almaktadır.

Çocuk Kayıt Formu ise yine araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Çocuklar için Matematiği Sevme Ölçeği'nin (ÇMSÖ) (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2018) başlangıcında çocukların ölçeğin uygulamasına başlamadan önce ölçekte yapılacak işlemlere hazırlamak amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı ve çeşitli ülkelerdeki okul öncesi eğitim programlarından faydalanılarak, farklı yaklaşım ve modelleri temel alan eklektik bir yaklaşımla; etkinliklerin çocuk merkezli olması, değerlendirme ve planlama boyutunda çocukların fikirlerinin alınmasının gerekliliği görüşü temel alınmıştır. Formda, matematiğe ilişkin sayma, geometri, parça-bütün, gruplama, ölçme ve eşleştirme ile ilgili sunulan materyallere ilişkin fotoğrafları tanıma ve daha önceden kullanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çocuk Kayıt Formu'nda yer alan her bir içerik için bir fotoğraf hazırlanmıştır. Görsellerde sayma içeriği için rakamlar ve sayı doğrusu, geometri içeriği için geometrik şekillerle serbest çalışma, parça-bütün içeriği için yap-boz, eşleştirme içeriği için rakam-nesne eşleştirme kartları, gruplama içeriği için renk gruplama, ölçme içeriği için eşit kollu terazi kullanılmıştır. Bunun ardından çocuklara '*Matematik diye bir şey duydun mu?, Matematik sence ne olabilir?*' soruları sorularak söyledikleri şeyler araştırmacı tarafından forma kayıt edilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı öncelikle uygulama yapacağı sınıfa girerek '*Merhaba, bugün ben de biraz sizinle oyun saatine katılmak istiyorum. Sizlerle biraz vakit geçireceğim.*' Diyerek adını söyler ve kendini tanıtır. Çocuklarla oyun sürecinde vakit geçirerek çocukların araştırmacıya alışması sağlanır. (Yaklaşık 1 saat) Sonrasında araştırmacı '*Ben bir odaya geçiyorum. Sizinle orada tek tek sohbet etmek istiyorum. Sizleri odama davet edeceğim öğretmeniniz de sizi bana getirecek.*' diyerek çocuklarla vedalaşarak sınıftan ayrılır.

Araştırmacı görüşme yapacağı çocuğu alarak '*Ben çocukların matematikle ilgili bazı düşüncelerini çok merak ediyorum. O yüzden sana matematikle ilgili birkaç soru sormak istiyorum. Senin yardımına ihtiyacım var. Hadi başlayalım.*' diyerek görüşmeye başlar.

Araştırmacı '*Şimdi seninle bir çalışma yapacağız. Şimdi sana birkaç fotoğraf göstereceğim*' diyerek 'Sayılar, geometrik şekiller, eşit kollu terazi vb.' materyallerin olduğu ve sayma, geometri, parça-bütün, gruplama, ölçme ve eşleştirme içeriklerini kapsayan fotoğrafları çocuğa gösterir ve '*Bunlardan isimlerini bildiklerini bana söyler misin?, Bu fotoğraflarla ilgili ne düşünüyorsun? Fotoğraftaki oyuncularla daha önce hiç oynamış mıydın? Oynadığını belirtmişse "Neler yapmıştın anlatır mısın?"*' gibi sorular sorar. Her fotoğraf için ayrı konuşmalar yapılır. Kısa sohbetten sonra '*Çok merak ediyorum senin matematik deyince aklına ne geliyor?, Matematik diye bir şey duydun mu?, Sence matematik nedir?*' sorularını çocuğa yöneltilir. Çocuklara sorulan bu sorulara ilişkin olarak söyledikleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel olarak elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak için içerik analizinden yararlanır. Araştırmacı bu sayede birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler altında birleştirip okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Özellikle çocukların “matematiğin ne olduğuna ilişkin görüşleri” incelendiğinde çocukların birden fazla görüşe sahip olmaları nedeniyle belirttikleri görüşler esas alınmıştır. Bununla birlikte görüşme yapılan çocuklar Ç1, Ç2, Ç3 şeklinde kodlanarak belirttikleri ifadeler içeriğine bağlı olarak kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmada güvenilirliği arttırmak üzere süreç içinde elde edilen bu soruya ilişkin veriler, kodlamalar vb. dokümanlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işleminin bitmesi ile birlikte veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (2015) $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak % 95 olarak hesaplanmıştır. Çocuklara gösterilen fotoğraflardaki materyalleri tanıyıp tanımadığına dair sorulara ilişkin cevapların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında gösterilen materyallere ilişkin verdikleri cevaplar elde edildiği şekilde değiştirilmeden aktarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Okul öncesi dönemdeki çocukların matematiğe ilişkin görüşleri, hangi içeriklere dair fikirleri olduğu ya da matematikle ilgili fikirlerinin nasıl yapılandığını araştırılmış ve bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Çocuklara yöneltilen “*Bunlardan isimlerini bildiklerini bana söyler misin?, ‘Bu fotoğraflarla ilgili ne düşünüyorsun? Fotoğraftaki oyuncaklarla daha önce hiç oynamış mıydın?*” sorularıyla çocukların materyali tanıma durumuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’te yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Matematik Materyallerini Tanıma Durumlarına Ait Bulgular

Matematik İçeriği	Tanıma durumu			
	Tanıyor		Tanımıyor	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Rakamlar (sayma)	101	84.1	19	15.9
Geometri	82	68.3	38	31.7
Parça-bütün	45	37.5	75	62.5
Gruplama	51	42.5	69	57.5
Eşleştirme	10	8.3	110	91.7
Ölçme	28	23.3	92	76.7

Tablo 2'den elde edilen bulgulara göre çocukların en çok sayılar, geometri ve gruplama etkinliklerini tanıdığı; eşleştirme, ölçme ve parça-bütün ilişkisini ise çok tanımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte gösterilen resimlerde yer alan materyalleri çocuklar doğru şekilde isimlendirmişler; gruplama etkinliğini 'renk seçme' olarak nitelendirmişlerdir. Ölçme işlemiyle ilgili 3 çocuk ölçme için kullanılan materyali 'tartı', 1 çocuk da 'tahterevalli' olarak tanımlamıştır. Diğer çocuklar 'terazi' olarak tanımlama yapmışlardır.

Çocukların matematik içeriklerine dair materyalleri daha önceden kullanma durumunu belirlemek amacıyla çocuklara '*Fotoğraftaki oyuncaklarla daha önce hiç oynamış mıydın? Oynadığını belirtmişse "Neler yaptığını anlatır mısın?"*' sorularına çocukların verdikleri cevaplara dair bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Matematik İçeriklerine Dair Materyalleri Kullanma Durumlarına Ait Bulgular*

Materyali Kullanma durumu	Frekans	Yüzde	
Hayır kullanmadım	100	83.3	
Evet kullandım	Rakamlar (sayma)	3	2.5
	Geometri	4	3.3
	Parça-bütün	11	9.2
	Gruplama	0	0
	Eşleştirme	0	0
	Ölçme	2	1.7
TOPLAM	120	100	

Tablo 3'ten elde edilen bulgulara göre çocukların büyük bölümünün fotoğraflarda yer alan materyalleri daha önceden kullanmadığı, yalnızca 20 çocuğun bu materyalleri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu materyalleri daha önceden kullanan çocuklarınsa 3 tanesi sayma, 4 tanesi şekiller, 11 tanesi parça-bütün (yap-boz) ve 2 tanesi daha önceden teraziyi kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte teraziyi tahterevalli olarak nitelendiren çocuk da daha önceden tahterevalliye bindiğini belirtmiştir.

Çocukların '*matematik deyince aklına ne geliyor?, Matematik diye bir şey duydun mu?, Sence matematik nedir?*' sorularına verdikleri cevaplar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların 'Matematiğe İlişkin Fikirlerine Dair Bulgular

KATEGORİLER		f	%
Bilmiyorum		15	11
Matematiğin zorluğu	Zor bir şey	33	24
	Karışık bir sev		
	Zor Bir Ders		
Matematik içerik alanları	Sayılar	36	26.3
	Şekiller		
	İşlem yapmak (toplama-çıkarma)		
Çalışmak	Öğrenmek		21.9
	Çalışmak	30	
	Ders Çalışmak		
Ödev yapmak	Ödev yapmak	23	16.8
	Abla-abi ödevi		
Toplam		137	100

Tablo 4'ten elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların matematiğe ilişkin fikirleri çeşitli kategoriler altında gruplandırıldığında, sadece 17 çocuğun aynı anda 2 cevap verdiği, diğer çocukların matematiği bildiği tek boyutla ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar matematik nedir sorusuna 31 çocuk '*Matematik saymaktır.*', '*Sayı saymak matematiktir.*', '*Sayıları yazmak matematiktir.*' gibi cevaplar vererek en çok sayılarla ilişkilendirmişlerdir(Ç2, Ç7, Ç18, Ç34, Ç40, Ç41, Ç42, Ç49, Ç54, Ç56, Ç70, Ç72, Ç73, Ç80, Ç84, Ç87, Ç88, Ç93, Ç94, Ç96, Ç97, Ç99, Ç101, Ç106, Ç107, Ç108, Ç112, Ç113, Ç116, Ç117, Ç118). İkinci sırada matematik 21 çocuk tarafından '*Ders çalışmak.*' olarak değerlendirilmiştir (Ç2, Ç5, Ç6, Ç13, Ç25, Ç26, Ç29, Ç30, Ç32, Ç43, Ç44, Ç45, Ç47, Ç61, Ç64, Ç69, Ç78, Ç92, Ç95, Ç118, Ç119). Bu yanıtlarla birlikte matematik çocuklar tarafından, '*Zor bir ders.*' (Ç9, Ç13, Ç19, Ç21, Ç23, Ç38, Ç51, Ç53, Ç82, Ç83, Ç84, Ç86, Ç92, Ç95, Ç100, Ç101, Ç102, Ç114, Ç120); '*Zor bir şey.*' (Ç17, Ç20, Ç27, Ç57, Ç60, Ç68, Ç84, Ç92, Ç109, Ç110) ya da '*abla-abi ödevi*' (Ç11, Ç15, Ç19, Ç21, Ç23, Ç33, Ç39, Ç45, Ç46, Ç78, Ç95, Ç103, Ç115) olarak değerlendirilirken 15 çocuk okul öncesi eğitim ortamında matematik eğitimi alırken matematiğe ilişkin bir görüş belirtmemiş (Ç1, Ç3, Ç11, Ç28, Ç31, Ç35, Ç36, Ç46, Ç52, Ç59, Ç65, Ç66, Ç67, Ç77, Ç79) ve matematiğin ne olduğunu bilmediğini söylemiştir. Bununla birlikte yalnızca bir çocuk matematiği '*Şekilleri öğrenmek*' olarak değerlendirmiş (Ç105); 4 çocuksa '*toplama-çıkarma yapmak*' (Ç21, Ç25, Ç70, Ç77), diyerek işlemle ilişkilendirmiştir.

Tablodan elde edilen bulgular çocukların büyük bölümünün matematiğe ilişkin bir algıya sahip olduğunu; bunun daha çok sosyal yaşantılardan kazanıldığını ve çocukların matematikle ilgili 'zor' ve 'karmaşık' ifadelerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

TARTIŞMA

54-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların matematiğe ilişkin görüş ve algılarını inceleyen araştırma sonucunda çocukların en çok sayılar, geometri ve gruplamaya ilişkin materyal fotoğraflarını ayırt edebildikleri ancak; eşleştirme, ölçme ve parça-bütün ilişkisine ilişkin materyallerin fotoğraflarını ise çok fazla tanıyamadıkları belirlenmiştir (Tablo 2). Bununla birlikte bu materyalleri daha önce kullanma durumları incelendiğinde de çocukların %80'ninden fazlasının böyle bir materyalle hiç oynamadıkları bulunmuştur (Tablo 3).

Türkiye'de 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kavramlar ve yaşam becerileri arasında ilişki kurulabilecek matematik etkinliklerinin eğitim programlarında yer verilmesi gerektiğine vurgu yaparak bu bağlamda çocuk merkezli, oyun temelli ve çocuğu çok yönlü ele alan etkinliklerin planlanması gerektiği ifade edilmiş ve matematik etkinlikleriyle çocukların matematiksel sorgulama becerisinin geliştirilebileceği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Amerika'da Matematik Öğretmenleri Konseyi tarafından (NCTM, 2013) çocukların okul öncesi dönemden itibaren eğitim süreci boyunca edinmesi gereken matematiksel anlayış, bilgi ve becerileri ifade etmiş ve bu konuda standartlar belirlemiştir. Bu konseyin belirledikleri standartlardan birisi de matematik eğitiminde sayma ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık içeriklerinin ele alınmasıdır. Amerika'daki konseyin belirttikleri Türkiye'de 2013 yılında Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında da benimsenmiştir. Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde de NCTM ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen içeriklerin çoğunun fotoğraflarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca NCTM'ye (2009) göre okul öncesi matematik eğitim programının köşe taşı sayı kavramı oluşturmaktadır. Alanda yapılan araştırma sonuçları çocukların 7 yaşına kadar belirli ölçüde saymayı öğrenmesinin kritik önem sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Sarnecka ve Carey, 2008). Yapılan çalışmada da sayma becerilerine ilişkin materyalin çocuklar tarafından en çok tanınan görsel olması olumlu bir durumdur. Ancak eşleştirme, gruplama ve ölçmeye ilişkin temel matematik becerilerine ait materyallerin çocuklar tarafından çok fazla tanınmaması oldukça düşündürücüdür. Belirtilen bu becerilerin sayı kavramının da temelini oluşturduğu düşünüldüğünde ve çocukların %80'ninden fazlasının (Tablo 3) daha önce bu tür materyallerle oynamamış olması özellikle öğretmenlerin çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgi ve merakları doğrultusunda çok fazla materyal sunamadıklarını düşündürmüştür.

Çocukların matematiğe ilişkin fikirleri incelendiğinde belirli kategorilerin oluştuğu, çocukların matematiği '*Matematik saymaktır.*', '*Sayı saymak matematiktir.*', '*Sayıları yazmak matematiktir.*' gibi cevaplar vererek daha çok sayma ile ilişkilendirdiği; bununla beraber '*Ders çalışmak*', '*Zor bir ders.*', '*Zor bir şey.*' ya da '*abla-abi ödevi*' olarak gördükleri; bununla birlikte çocukların bir kısmının (n=15) çocuğun okul öncesi eğitim almasına rağmen matematiğe ilişkin herhangi bir tanımlama yapamadığı bulunmuştur (Tablo 4).

Okul öncesi dönemde kazanılmakta olan matematik kavram ve becerileri ile ilgili yapılan bazı deneysel çalışmalar, çocuklarla yapılan matematik çalışmalarının ilkokula başladıklarında çocukların matematik yeterliliklerinde farklılıklar yarattığını ve bu farklılıkların okul hayatı boyunca hatta meslek yaşamında

da devam ettiğini göstermiştir (Anders, Grosse, Rossbach, Ebert ve Weinert, 2013; Sammons, Elliot, Melhuish, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2004).

Erken yaşta matematik eğitiminin öneminden yola çıkıldığında, son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların yaparak ve yaşayarak bilgiye ulaşmaları gerektiği (Aktaş Arnas, 2006; NCTM, 2000), doğru yapılandırılmış ve onların içsel motivasyonlarını arttıran ve severek yapacakları etkinliklerle buluşturulmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Collett, 2015; Hidi ve Renninger, 2006). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin olarak gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olması, çocukların matematik kavram ve becerilerini edinmeleri kadar gelecekte mesleklerinde başarılı birer birey olmalarında da son derece önemli bir etkiye sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının matematiğe ilişkin sayma, geometri ve geometriye ilişkin materyalleri tanıırken eşleştirme, gruplama ve ölçmeye ilişkin materyalleri pek tanımadıkları ve hatta çocukların büyük bir kısmının bu tür materyallerle hiç karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların matematiğe ilişkin olarak algılarının daha çok aldıkları eğitim sürecinde karşılaştıkları matematik içeriklerinden ve etraflarındaki kişilerden -ki bunlar genellikle evdeki abla ve ağabeyler- elde ettikleri bilgiler doğrultusunda zor bir ders, ders çalışmak, abla-ağabey ödevinden ibaret olduğu bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar bağlamında okul öncesi dönemde verilen matematik eğitiminin ileri dönemlerdeki matematik başarısına etkisi göz önünde bulundurulduğunda; çocukları merkeze alarak onların matematikle ilgili düşüncelerinden yola çıkmak, çocukların matematiğe dair olumsuz düşüncelerini yıkmak ve çocuklarda başarı hissiyatı oluşturarak güven duygusu yaratmak çocukların olumsuz matematik algısını değiştirmek yararlı olacaktır. Bu konu ile ilgili çalışmalar örneklem sayısı genişletilerek farklı yaş grubu çocuklar ile yapılabilir. Çalışma bütün matematik içeriklerini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılabilir. Ayrıca sadece matematik eğitimine ilişkin olarak değil, okul öncesi eğitimde uygulanan bütün etkinliklere yönelik çocukların fikirlerinin ve ilgilerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Aktaş Arnas, Y., Deretarla Gül, E. ve Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 ay çocuklar için Sayı ve İşlem Kavramları Testini' nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 147-157.
2. Aktaş Arnas, Y. (2006). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel.
3. Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195-211

4. Anthony, G.&Walshaw, M. (2009). Mathematics education in the early years: Building bridges. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 107-121. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.107>
5. Aubrey, C., Dahl, S. &Godfrey, R. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. *Mathematics Education Research Journal*, 18(1),27-46.
6. Aunio, P. &Niemi, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20(5),427-435.
7. Baroody, A. J., & Dowker, A. (Eds.). (2003). *Studies in mathematical thinking and learning. The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
8. Berhenge, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Michigan: USA.
9. Bulut, S. & Tarım, K. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik ve Matematik Öğretimine İlişkin Algı ve Tutumları. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 32-65.
10. Carlton, M. P.,&Winsler, A. (1998). Fosteringintrinsicmotivation in earlychildhoodclassrooms. *EarlyChildhoodEducationJournal*, 25, 159-166.
11. Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115, 060306.
12. Clements, D. H., & Conference Working Group. (2004). *Part 1: Major themes and recommendations*. D. H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase (Eds.), Engaging young children in mathematics: standards for early childhood mathematics education (p.7-76) in, NJ: Lawrence Erlbaum.
13. Clements, D.H., &Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math* (2. Ed.) Routledge: NY.
14. Collett, E. (2015). You have a choice: the power of options in the intrinsic motivation of kindergarten students. *Rising Tide*, 8,1-19.
15. Çelik, M. ve Kandır, A. (2011). Matematik gelişimi 6 testi'nin (progress in maths) 60-77 aylar arasındaki çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 146-153.
16. Çelik, M. ve Kandır, A. (2013). 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine "küçük çocuklar için büyük matematik (Big Math For Little Kids)" eğitim programının etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 6(4),551-567.
17. Çoban, A. (2002, Eylül). *Matematik dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur, ODTÜ, Ankara.
18. Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H.E. (2018). Çocuklar için Matematiği Sevme Ölçeği'nin (ÇMSÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,38,3,

19. Dağlıoğlu, H.E., Dağlı, H. ve Kılıç, N.M. (2014). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının matematik eğitimi dersine karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. YILDIZ International Conference On Educational Research And Social Sciences Proceedings Book, 293-304, Ankara: Pegem Akademi.
20. Dunphy, E., Dooley, T., Shiel, G., Butler, D., Corcoran, D., Ryan, M...& Perry, B. (2014). *Mathematics in early childhood and primary education (3–8 years): definitions, theories, development and progression* (Research Report No. 17). Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
21. Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
22. Erdoğan, S. ve Baran, G. (2006). Erken matematik yeteneği testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim*, 332, 32-38.
23. Güven, Y. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının sezgisel matematik yeteneklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 389-395.
24. Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
25. Libertus, M., Feigenson, L., & Halberda, J. (2013). Numerical approximation abilities correlate with and predict informal but not formal mathematics abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 829-838.
26. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
27. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
28. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and Standards for school mathematics*, NCTM: USA.
29. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2009). *where we STAND*. Available: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ecmath.pdf> sayfasından erişilmiştir.
30. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2013). *Mathematics in Early Childhood Learning—NCTM position*. Available: [http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Position_Statements/Early%20Childhood%20Mathematics%20\(2013\).pdf](http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Position_Statements/Early%20Childhood%20Mathematics%20(2013).pdf) sayfasından erişilmiştir
31. Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainment at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691–712.
32. Sarnecka, B.W. & Carey, S. (2008). How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *Cognition* 108:662-674.

33. Shah,P.E., Weeks,H.M., Richards,B., & Kaciroti,N., 2018) Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. *Pediatric Research*, 2018; doi: 10.1038/s41390-018-0039-3
34. Shamir, A., & Baruch, D. (2012). Educational e-books: A support for vocabulary and early *mathematics* of children at risk for learning disabilities. *Educational Media International*,49,33-47.
35. Tucker, K. (2010). *Mathematics through play in early years* (2. Eds.) SAGE: London.
36. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı)*. Ankara: Seçkin.
37. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.baskı)*. Ankara: Seçkin.
38. Yılmaz, B. (2015). *48-60 Aylık Çocuklar için Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Didem Yücel

Saat

13:30-15:00

Yer

508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ZİHİN KURAMI BECERİLERİNİN İNCELENMESİDr. Öğr. Üyesi Özlem GÖZÜN KAHRAMAN¹, Sevim GÜRLEYİK²Karabük Üniversitesi, Safranbolu Meslek Yüksekokulu, okahraman@karabuk.edu.trKarabük Şerife Bacı Anaokulu, gurleyiksevim@hotmail.com**ÖZET**

Zihin kuramı, diğer insanların zihinsel durumlarına göre davranışlarını tahmin ederek çocuğun kendi düşüncesi ile başkasının düşüncesinin ayrı olduğunu anlama yeteneği ile daha kapsamlı birleşenleri olan sosyal anlamayı içerir. Çocuklarda üç-dört yaşından itibaren en basit zihin kuramı yetenekleri kazanımı başlar. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma gurubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaşındaki 77 kız ve 78 erkek, toplam 155 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki kişisel bilgileri toplayabilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların zihin kuramı becerilerini tespit edebilmek için Wellman ve Liu tarafından (2004) tarafından geliştirilen "Zihin Kuramı Ölçeği" kullanılmıştır. İkili değişkenlerde t-Testi, üç ve üzeri değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına göre zihin kuramı becerilerine bakıldığında; bu değişkenlerin zihin kuramı becerilerini anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Yaş değişkenine göre bakıldığında; bilgi edinmeyle içerik yanlış inanç konusunda 5 yaş çocuklarının daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Kardeş değişkeni açısından bakıldığında, tek kardeş ve iki kardeşe sahip çocukların üç ve üzeri kardeşe sahip çocuklara göre başkasının inancını anlamada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin zihin kuramı konusunda bilgilendirilmesi ve çocuklarını sosyal ortamda bulundurmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, Zihin Kuramı, Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı.

ABSTRACT

Theory of mind includes the child's ability to understand that his or her own thoughts are different from others' thoughts by predicting their behaviours and social understanding with more comprehensive components. The achievement of the simplest theory of mind abilities start in children from the age of

3 and 4. This study aims to investigate the theory of mind competences among pre-school children. The theory of mind competences among pre-school children were studied with regard to the variables of the child's sex, age, birth order, number of siblings, parents' ages. Descriptive survey model was used in the study. The sample of the study is composed of 4-6 year-old 155 children, 77 girls and 78 boys. A "Personal Information Form" to collect the personal information about the child and his or her family and the "Theory of Mind Scale" improved by Wellman and Liu (2004) to identify the child's theory of mind competences were used in the study. T-test for the binary variables and one-way analysis of variables (ANOVA) for 3 and more variables were used. When examining the theory of mind competences in terms of child's sex, birth order, it was found that these variables did not influence the theory of mind competences significantly. In terms of age variable, it was found that 5-year-old children are more successful in knowledge acquisition and content false belief. In terms of sibling variable, it was found that the children with single or two siblings are more successful in the sense of others' beliefs than the children with 3 or more siblings. It is recommended that parents should be informed about theory of mind and children should be kept in social environment.

Key Words: Pre-School, Theory of Mind, Sex, Age, Number of Siblings.

GİRİŞ

Zihin Kuramı, insanın sosyal etkileşiminde rol oynayan sosyal bilişsel yetilerin en önemlilerinden birisini anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Kavram ilk kez, 1978'de Premack ve Woodruff'un şempanzelerde yaptıkları bir deney sonrası tanımlanmıştır. Zihin kuramı sosyal bir beceri olarak kabul edilerek "başkalarının görünen davranışlarını zihinsel durumlarına atıfla açıklayabilme yetisi; diğer insanların bileceğini, isteyeceğini, hissedeceğini ya da inanabileceğini bilmek" olarak tanımlanmıştır. Zihin kuramı, diğer insanların zihinsel durumlarına göre davranışlarını tahmin ederek çocuğun kendi düşüncesi ile başkasının düşüncesinin ayrı olduğunu anlama yeteneği ile daha kapsamlı birleşenleri olan sosyal anlamayı içerir (Premack ve Woodruff, 1978; Bora, 2009; Gözün Kahraman, 2012; Sarı, 2014).

İnsan yavrusunda 3-4 yaşından itibaren en basit zihin kuramı yetenekleri kazanımı başlar, fakat zihin kuramının gelişiminin tamamlanması 11-12 yaşına kadar sürebilir (Sarı, 2014). Diğer insanların arzuları, düşünceleri, kanıları gibi zihinsel durumlarını simgeleme yeteneği olarak tanımlanan zihin kuramı becerilerinin gelişmesiyle, çocuk var olan gerçeğin her insanın zihninde farklı şekillerde temsil edilebileceğini kavrar (Olson, Astington ve Harris, 1988; Moore ve Frye, 1991).

Zihin, uyarlanabilir sosyal ve bilişsel gelişimde temel bir beceri olarak görülmektedir. Dil, yürütme işlevi, okul hazırlığı, olumlu sosyal beceriler ve ahlaki muhakeme zihin kuramının gelişimine katkıda bulunan faktörleri anlamaya, gelecekteki sosyal ve bilişsel gelişimin tahmin edilmesine yardımcı olabilir (White, Suway, Pine, Bar-Haim ve Fox, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar, zihnin kavrayışının sosyal ilişkiler yoluyla geliştiğini ifade etmektedir (Hughes ve Devine, 2015). Özellikle kardeş etkisine yönelik çalışmalar dikkat çekicidir. Kardeşleri olan okul öncesi çocukların kardeşleri olmayanlara göre daha

erken yanlış inanç anlayışı gösterdikleri tespit edilmiştir (Jenkins ve Astington, 1996; Perner, Ruffman ve Leekam, 1994; Prime, Plamondon, Pauker, Perlman ve Jenkins, 2016).

Bu araştırmada sosyal etkileşimde bu kadar önemli bir etkisi olan zihin kuramı becerisinin okul öncesi dönem çocuklarında yaş, cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinden ne düzeyde etkisi olduğu araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli: Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı becerilerinin incelenmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmacının evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Karabük İl Merkezi ve Safranbolu İlçesi'nde anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaşındaki çocuklardır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve emek açısından ekonomik olan kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışma grubunu 51'i 4 yaşında, 53'ü 5 yaşında, 51'i 6 yaşında; 77 kız ve 78 erkek olmak üzere 155 çocuk oluşturmuştur.

Veri Toplamı Araçları: Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan çocuk ve ailesi hakkında bazı kişisel bilgileri toplayabilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların zihin kuramı becerilerini tespit edebilmek için Wellman ve Liu tarafından (2004) tarafından geliştirilen ve Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Zihin Kuramı Ölçeği" kullanılmıştır. Zihin Kuramı Ölçeği, bireylerin farklı istekleri ve inançları, bilgi-bilgisizlik, yanlış inanç ve gizlenmiş bir duygunun değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Belirgin Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç ve Dış Görünüş-Gerçekte Hissedilen olumsuz duygu olmak şeklinde farklı görevler okul öncesi yaş grubu çocuklar için basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Görevler, çocuklara uygun bir dille yazılmış olan senaryolarla sunulmaktadır ve bu senaryolardaki durumun açıklanmasında küçük oyuncak figürler ve resimlerden yararlanılmaktadır. Farklı İstek Görevi/Farklı İstek, Farklı İnanç Görevi/Farklı İnanç, Bilgi Erişimi Görevi/Bilgi Erişimi, Belirgin Yanlış İnanç Görevi/Açık Yanlış İnanç, Farklı İnanç/İçerik Yanlış İnanç, Açık Yanlış İnanç/Dış Görünüş Gerçekte Hissedilen olmak üzere beş farklı görevi bulunan ölçekte, başarılı olan her bir görev "geçti (1)" veya "kaldı (0)" şeklinde puanlanmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacının uygulamasına başlamadan önce "Etik Kurul" izinleri alınmıştır. Ardından okul idaresi ve öğretmenlerden randevu alınmış, çalışmanın amacı ve neler yapılacağı anlatılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden çocukların araştırmaya dahil edilebilmesi için velilere veli onam formlarını ve kişisel bilgi formlarını dağıtmaları istenmiştir. Veli onam formu imzalanarak araştırmaya katılması için izin verilen çocuklarla uygulamaya geçilmiştir. Okul idaresi tarafından gösterilen memur odası, müdür odası gibi sessiz ve dikkat çekici materyallerin bulunmadığı bir ortamda Zihin Kuramı Ölçeği çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov Smirnov Testi ile belirlenmiştir. Bunun sonucunda veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İkili değişkenlerde t-Testi, üç ve üzeri değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1'de çocukların ZKÖ puanlarının cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. ZKÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

ZKÖ	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Farklı İstek	Kız	77	0,94	0,25	0,575	0,566
	Erkek	78	0,91	0,29		
Farklı İnanç	Kız	77	0,75	0,43	-0,232	0,817
	Erkek	78	0,77	0,42		
Bilgi Erişimi	Kız	77	0,84	0,37	0,794	0,428
	Erkek	78	0,79	0,41		
Açık Yanlış İnanç	Kız	77	0,34	0,48	-0,277	0,782
	Erkek	78	0,36	0,48		
İçerik Yanlış İnanç	Kız	77	0,49	0,50	0,396	0,693
	Erkek	78	0,46	0,50		

Tablo 1'de çocukların ZKÖ Farklı İstek ($t_{0,05;153}= 0,575$), Farklı İnanç ($t_{0,05;153}=-0,232$), Bilgi Erişimi ($t_{0,05;153}=0,794$), Açık Yanlış İnanç ($t_{0,05;153}=-0,277$) ve İçerik Yanlış İnanç ($t_{0,05;153}=0,396$) puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının cinsiyetlerinden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 2'te çocukların ZKÖ puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. ZKÖ Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Yaş	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	4 yaş	51	0,96	0,20	Gruplar arası	0,111	2	0,056	0,772	0,464
	5 yaş	53	0,91	0,30	Grup içi	10,960	152	0,072		
	6 yaş	51	0,90	0,30	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	4 yaş	51	0,82	0,39	Gruplar arası	0,706	2	0,353	1,953	0,145
	5 yaş	53	0,79	0,41	Grup içi	27,462	152	0,181		
	6 yaş	51	0,67	0,48	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	4 yaş	51	0,71	0,46	Gruplar arası	1,080	2	0,540	3,756	0,026*
	5 yaş	53	0,91	0,30	Grup içi	21,862	152	0,144		
	6 yaş	51	0,84	0,37	Toplam	22,942	154			
Açık İnanç	4 yaş	51	0,24	0,43	Gruplar arası	0,986	2	0,493	2,191	0,115
	5 yaş	53	0,42	0,50	Grup içi	34,201	152	0,225		
	6 yaş	51	0,39	0,49	Toplam	35,187	154			
İçerik İnanç	4 yaş	51	0,24	0,43	Gruplar arası	4,678	2	2,339	10,460	0,000*
	5 yaş	53	0,64	0,48	Grup içi	33,993	152	0,224		
	6 yaş	51	0,55	0,50	Toplam	38,671	154			

*p<0,05

Tablo 2'de, çocukların ZKÖ Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=3,756$, $p<0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=10,460$, $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu farklılık 5 yaşındaki çocukların Bilgi Erişimi (ort:0,91) ve İçerik Yanlış İnanç puan ortalamalarının (ort: 0,64), yaşları 4 olan çocukların Bilgi Erişimi (ort: 0,71) ve İçerik Yanlış İnanç puan ortalamalarının (ort:0,24) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı İstek ($F_{2-152}=0,772$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{2-152}=1,953$, $p>0,05$) ve Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=2,191$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre; okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının Bilgi Erişimi ve İçerik Yanlış İnanç konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te çocukların ZKÖ puanlarının kardeş sayısına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. ZKÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Kardeş sayısı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	Tek çocuk	54	0,944	0,231	Gruplar arası	0,078	2	0,039	0,538	0,585
	İki kardeş	81	0,901	0,300	Grup içi	10,993	152	0,072		
	Üç ve üzeri	16	0,950	0,223	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	Tek çocuk	54	0,778	0,420	Gruplar arası	1,612	2	0,806	4,614	0,011*
	İki kardeş	81	0,815	0,391	Grup içi	26,556	152	0,175		
	Üç ve üzeri	16	0,500	0,513	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	Tek çocuk	54	0,778	0,420	Gruplar arası	0,228	2	0,114	0,764	0,468
	İki kardeş	81	0,827	0,380	Grup içi	22,714	152	0,149		
	Üç ve üzeri	16	0,900	0,308	Toplam	22,942	154			
Açık İnanç	Tek çocuk	54	0,278	0,452	Gruplar arası	0,598	2	0,182	1,314	0,272
	İki kardeş	81	0,407	0,494	Grup içi	34,589	152	0,252		
	Üç ve üzeri	16	0,300	0,470	Toplam	35,187	154			
İçerik İnanç	Tek çocuk	54	0,444	0,502	Gruplar arası	0,365	2	0,417	0,724	0,487
	İki kardeş	81	0,469	0,502	Grup içi	38,306	152	0,141		
	Üç ve üzeri	16	0,600	0,503	Toplam	38,671	154			

*p<0,05

Tablo 3'te çocukların ZKÖ Farklı İstek ($F_{2-152}=0,538$, $p>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=0,764$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=1,314$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,724$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat, Farklı İnanç ($F_{2-152}=4,614$, $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık tek çocuk ve iki kardeş olan çocukların Farklı İnanç puan ortalamalarının (ort: 0,778;0,815), üç ve üçten fazla kardeşi olan çocukların Farklı İnanç puan ortalamalarından (ort: 0,500) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre, çalışma grubundaki tek çocuk ve iki kardeşe sahip çocukların üç ve üçten fazla kardeşe sahip çocuklara göre başkasının inancını anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4'te çocukların ZKÖ puanlarının doğum sırasına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. ZKÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Doğum sırası	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	1. çocuk	89	0,921	0,271	Gruplar arası	0,084	2	0,042	0,584	0,559
	2. çocuk	54	0,907	0,293	Grup içi	10,986	152	0,072		
	3.ve sonrası	12	1,000	0,000	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	1. çocuk	89	0,764	0,427	Gruplar arası	0,447	2	0,223	1,225	0,0297
	2. çocuk	54	0,796	0,407	Grup içi	27,721	152	0,182		
	3.ve sonrası	12	0,583	0,515	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	1. çocuk	89	0,787	0,412	Gruplar arası	0,267	2	0,133	0,894	0,411
	2. çocuk	54	0,852	0,359	Grup içi	22,675	152	0,149		
	3.ve sonrası	12	0,917	0,289	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	1. çocuk	89	0,348	0,479	Gruplar arası	0,003	2	0,002	0,007	0,993
	2. çocuk	54	0,352	0,482	Grup içi	35,184	152	0,231		
	3.ve sonrası	12	0,333	0,492	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	1. çocuk	89	0,427	0,497	Gruplar arası	0,748	2	0,374	1,498	0,227
	2. çocuk	54	0,519	0,504	Grup içi	37,923	152	0,249		
	3.ve sonrası	12	0,666	0,492	Toplam	38,671	154			

Tablo 4'e göre, çocukların ZKÖ Farklı İstek ($F_{2-152}=0,584$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{2-152}=1,225$ $p>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=0,894$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,007$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=1,498$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının doğum sırasından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerine yaş, cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ZKÖ puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bazı çalışma sonuçlarında kız çocuklarının ZKÖ performansında önemli bir avantaj gösterdiği görülmüştür (Charman ve Baird, 2002; Calero,

Salles, Semelman ve Sigman, 2013). Cinsiyet etkisinin zihin kuramı gelişiminde çok zayıf bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada yaşlara göre ZKÖ puanlarında anlamlı farklılık olduğu, yaş ilerledikçe ZKÖ puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan pek çok çalışmada da benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda zihin kuramının yaşın ilerlemesiyle olgunlaşmaya devam ettiği ifade edilmiştir (Dumontheil, Apperly ve Blakemore, 2010; Gözün Kahraman, 2012; Devine ve Hughes, 2013). Okul öncesi dönemdeki tüm çocukların zihin kuramı görevlerinde tamamen yetkin olmadığı ve yaş ile birlikte bir performans artışı göstermeye devam ettikleri ifade edilmiştir (Calero vd., 2013). Zihin kuramı gelişiminde en önemli faktörlerden biri yaştır. Yaşla birlikte zihin kuramı yeterliliklerinde artış gözlenmektedir (Wellman ve Liu, 2004).

Araştırmamızın önemli olan diğer bir bulgusu, kardeş sayısının ZKÖ puanlarında anlamlı farklılık göstermesidir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde kardeş sayısı ile zihin kuramı arasındaki bağlantılara ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda kardeş sayısının zihin kuramı ile ilişkili olduğu belirtilirken (Perner, Ruffman ve Leekam, 1994; Ruffman, Perner, Naito, Parkin ve Clements, 1998; McAlister ve Peterson, 2007) bazı çalışmalarda ise bu ilişkiye rastlanmamıştır (Cutting ve Dunn, 1999; Cole ve Mitchell, 2000; Hughes ve Ensor, 2005; Calero vd., 2013). Daha fazla kardeşe sahip olmak, muhtemelen anlaşmazlıkların şansını arttırmakta, böylece çocukları diğerlerinin farklı arzu ve inançlara sahip olabileceğini kabul etmeleri için zorlamaktadır (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla ve Youngblade, 1991; Ruffman, Perner ve Parkin, 1999). Özellikle yaşı büyük olan kardeşlerin zihin kuramı gelişiminde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Yaşça daha büyük kardeşler, becerileri öğretme veya modelleme yoluyla küçük kardeşlerinde zihin kuramını becerilerini geliştirebilirler (Ruffman vd., 1998).

Çalışmada, çocukların doğum sırası ile ZKÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu konudaki çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Calero vd., 2013; Farhadian, Abdullah, Mansor, Redzuan, Kumar ve Gazanizad, 2010). Doğum sırası ve yanlış inanç anlayışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada bulunan sonuçlardan farklı olarak ilk sırada doğan çocukların ikinci ve üçüncü sırada doğan çocuklara göre hata yapma oranının daha yüksek olduğu, en az iki büyük kardeşi olan çocukların yanlış inanç konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. (Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki ve Berridge, 1996).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda;

Zihin kuramı gelişiminde, çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Zihin kuramı gelişimi çocukların yaşından etkilenmekte; çocukların yaşı ilerledikçe zihin kuramı gelişim düzeyleri artmaktadır. Zihin kuramı gelişimi kardeş sayısından etkilenmektedir. Tek çocuk ya da iki kardeş olan çocuklar zihin kuramı görevlerinde, üç kardeş olanlara göre daha başarılıdır. Zihin kuramı gelişimi çocuğun doğum sırası değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişiminde anne, baba, kardeş ve akran ilişkilerinin önemi büyüktür. Bebeklikten itibaren, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması, anne babaların çocuklarını dinleme becerilerini geliştirmeleri ve günlük deneyimlerini çocukları ile paylaşmaları zihin kuramı becerileri gelişmiş çocuklar yetiştirilmesini sağlayabilir.

Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde yaş önemli faktördür. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri incelenmiş ve özellikle açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç puanlarının bu dönemde daha düşük olduğu görülmüştür. İlkokul grubunda da zihin kuramı becerileri değerlendirilerek yaşa göre karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin zihin kuramı hakkında bilgilendirilmesini sağlamak ve farkındalık oluşturmak amacı ile, hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları sağlanabilir. Zihin kuramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmen, sınıf içinde çocukların bu becerilerini geliştirmek için gayret gösterebilir. Öğretmenler, sınıf içinde yaptıkları etkinlikleri zihin kuramı görevlerine göre düzenleyerek çocukların kendisinin ve diğerlerinin farklı istekleri, farklı inançları, yanlış inançları, bilgiye erişimleri gibi zihin kuramı becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilir.

KAYNAKLAR

1. Bora, E. (2009). Şizofreni spektrum bozukluklarında zihin kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 269-281.
2. Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
3. Calero, C.I., Salles, A., Semelman, M., Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6-to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-7. doi: org/10.3389/fnhum.2013.00281.
4. Charman, T., Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 289-305.
5. Cole, K., Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 279-295.
6. Cutting, A.L., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
7. Devine, R.T., Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84(3), 989-1003.
8. Dumontheil, I., Apperly, I.A., Blakemore, S.J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(2), 331-338.
9. Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.

10. Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Kumar, V., Gazanizad, N. (2010). Theory of mind, birth order, and siblings among preschool children. *American Journal of Scientific Research*, 7(3), 25-35.
11. Hughes, C., Devine, R.T. (2015). A social perspective on theory of mind. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. 1-46. doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy314
12. Hughes, C., Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668.
13. Jenkins, J.M, Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70.
14. Kahraman, Ö.G. (2012). Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Lewis, C., Freeman, N., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., ve Berridge, D. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67(6), 2930-2947. doi:10.2307/1131760
16. McAlisterb, A., Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270.
17. Moore, C., Frye, D. (1991). *Children's theories of mind mental states and social understanding*. Newyork, Psychology Press,
18. Olson, D.R, Astington J.W., Harris, P.L. (1988). *Developing theories of mind*. p. 1-15. England, Cambridge University Press.
19. Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
20. Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, (4), 515-52.
21. Prime H, Plamondon A, Pauker S, Perlman M, Jenkins JM. (2016). Sibling cognitive sensitivity as a moderator of the relationship between sibship size and children's theory of mind: A longitudinal analysis. *Cognitive Development* (39), 93-102.
22. Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., Clements, W.A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174
23. Ruffman, T., Perner, J., Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411.
24. Sarı, O.T. (2011) Zihin kuramı hikayeleri testinin Türk Çocukları'na uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren zihin engelli ve otizimli çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

25. Wellman, H.M., Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.
26. White, L.K., Suway, J.G., Pine, D.S., Bar-Haim, Y., Fox, NA. (2011). Cascading effects: The influence of attention bias to threat on the interpretation of ambiguous information. *Behaviour Research and Therapy*, 49(4), 244-251.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yalçın

Saat

15:15-16:45

Yer

508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ANNE-BABA TUTUMLARINA İLİŞKİN EBEVEYN FARKINDALIĞININ BELİRLENMESİ

Tuğçe ULUDAĞ, Mehmet SAĞLAM

İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Malatya

ÖZET

Çocukların kişiliklerine şekli veren unsurlar arasında anne-baba tutumları özel bir öneme sahiptir. Anne babalar çocuklarını eğitirken çoğu zaman davranışlarının farkında değildir. Ortaya koydukları tutumların çocuklar üzerindeki etkileri konusunda yeterli farkındalıkları olmadığında bu durum çocuklara olumsuz olarak yansımaktadır. Ebeveynlerin kendi tutumları konusundaki farkındalıkları, çocuklara verilecek mesajların niteliğini etkileyecektir. Çocuklar açısından ilk ve en önemli sosyal çevre olan aile, anne baba ve çocuklardan oluşan ve toplumun temelini meydana getiren bir kurumdur. Çocuğun kişiliğini önce ailesi, sonra çevresi ve okul ortamı şekillendirmektedir. Aile ortamı dışındaki faktörler kişiliğin gelişiminde ne kadar etkili olsa da çocuk açısından özellikle kişiliğinin büyük oranda şekillendiği erken çocukluk döneminde anne-baba tutumları özel bir öneme sahiptir. Anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınarak bu çalışmada anne-baba tutumlarına ilişkin ebeveyn farkındalığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında nitel perspektif benimsenmiş ve '4-6 yaş grubu' çocuğa sahip olan 27 anne 27 baba olmak üzere toplam 54 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ebeveynler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eşler arasındaki tutum farklılıkları çocukta kararsızlığa ve kendine uyan otoriteye bağlı kalmayı tercih ettiğine işaret etmektedir. Anne babalar bu durumun farkındadır. Ebeveynlerin çoğu eşit otorite yerine farklı tutumlar sergileyerek farklı otoriteler uygulamaktadır bunun çocukta yol açtığı sorunları dile getirmişlerdir ancak sergiledikleri tutumlarda en çok demokratik anne baba tutumu çıkmıştır. Birden fazla tutumu sergileyen anne babalar kararsız ve dengesiz tutum sergilerken bu durumun kararsız ve dengesiz bir tutum olduğunu düşünmemektedir. Sonuç olarak ebeveynlerin çoğu çocuklarının tavır ve tutumlarından etkilendiğini ve çocuğun davranışlarını şekillendirdiğinin farkındadır.

Anahtar kelime: Anne baba tutumları, çocuk, ebeveyn farkındalığı

DETERMINATION OF PARENTAL AWARENESS REGARDING
EARLY CHILDHOOD PARENTAL ATTITUDES

ABSTRACT

Parents attitudes have a special importance among elements that shape children's personalities. When parents educate their children they are often unaware of their behavior. When they do not have sufficient awareness about the effects of their attitudes on children this situation negatively affects children. Parents' awareness about their own attitudes will affect the quality of the messages to be given to children. Family that is the first and most important social environment for children is an institute consists of parents and children and brings the foundations of the society. The child's personality is first shaped by the own family and then by the environment and the school environment. Although factors outside of the family environment are effective in the development of the children especially, parents' attitudes have a special importance in the early childhood when the child is shaped in large proportions.

Purpose: In this study, It was aimed to determine the parental awareness about parents' attitudes by taking into account the effect of parental attitudes on children. **Materials and Methods:** Within the context of this study, qualitative perspective was adopted and a semi-structured interview form was applied to a total of 54 parents including 27 mothers and 27 fathers with 4-6 age group children. Data obtained from interviews with parents were analyzed using inductive analysis. According to the results of the study, differences in attitudes between spouses indicate that the child prefers to be dependent on instability and self-determination. Parents are aware of this. Most parents apply different authorities instead of equal authority to different authorities. They expressed that this causes the problems on children However, in parental attitudes, the most chosen attitude was democratic attitude. While parents who exhibit more than one attitude show an unstable and complex attitude and they don't think that this is an unstable and complex attitude. As a result, most parents are aware that children are influenced by their attitudes and shape their behavior.

Keywords: mother-fathers' attitudes, child, parental awareness

Erken çocukluk döneminde kişilik gelişim sürecine ilişkin yapılan çalışmalarda erken çocukluk döneminin çocuklar açısından son derece kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bu yıllarda tüm gelişim alanlarının ve öğrenmenin çok hızlı olduğu vurgulanmaktadır. Bu dönemde kazanılan tutum ve davranışların kalıcı nitelikte olduğu ve sonraki yıllarda bu davranışların düzeltilmesinin oldukça zor olduğu da bilinmektedir (Üstünoğlu,1996; Çağdaş ve Seçer,2006: 50). Bu yaşlarda etkileşim en çok aile ile gerçekleşmektedir. Çocuğun şekillenmesinde en önemli öğenin aile bireyleri olduğu görülmektedir. Ailelerin çoğu farkında olmadan davranışlarını çocuklarına aktarırlar ve çocukta aileyi rol-model almasından kaynaklı bir davranış problemi oluştuğunda bunun nedenini anlayamazlar. Özellikle de kişilik gelişiminin en önemli olduğu erken çocukluk döneminde çocuğun doğru davranışları kazanması için ailenin çocuklarına doğru rol-model olması gereklidir. Davranışların zamanla kişiliğe dönüşeceği ve çocuktaki yanlış bir davranışın oluşmasında ailelerin kendi tutumlarının farkında olmaları önemlidir. Ailenin çocuğuna karşı göstermiş olduğu tutumlar, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde büyük rol oynamaktadır (Kaya ve diğerleri, 2012, s.1).

Yapılan çalışmalarda anne-baba tutumları farklı şekillerde ele alınmıştır. Bakhla ve arkadaşları anne-baba tutumlarını otoriter, demokratik ve izin verici olarak ele alır. Maccoby ve Martin, izin verici, otoriter, demokratik, etnik azınlık, tutarsız ve ilgisiz şeklinde ele alır. Baumrind, Larzelere ve Owens ise yönlendirici, otoriter, izin verici, yeterince iyi, demokratik, güvenilir ve ilgisiz anne-baba tutumları şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Hibbard ve Walton bu sınıflandırmayı otoriter, demokratik, izin verici-düşkün ve ihmalkar-reddedici şeklinde ele alırken, bazı çalışmalar bu sınıflamayı otoriter, demokratik, ilgisiz ve koruyucu olarak ele alır. Baumrind ise demokratik, otoriter ve izin verici şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Alan yazındaki bu sınıflandırmalar dikkate alınarak çalışmada ailelerin çocuklarına göstermiş oldukları tutumlar genel olarak 'Demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu, aşırı koruyucu anne baba tutumu, kararsız ve dengesiz anne baba tutumu, ilgisiz anne baba tutumu, mükemmeliyetçi anne baba tutumu' olmak üzere altı grupta incelenmektedir. Çeşitli kaynaklarda bu tutumlar dışında, başka tutumlardan da söz edilebilir. Farklı anne baba tutumları, kişilik üzerinde farklı şekillerde etki bırakmaktadır (Sak ve ark., 2005).

Demokratik anne baba tutumunda aileler çocuklarına eşit yaklaşımlarda bulunurlar. İlgili ve ihtiyaçlarına eşit cevap verirler. Çocukların kişilik gelişimini en sağlıklı tamamlayan tutum, demokratik anne baba tutumudur. Bu tutumu uygulayan anne babalar çocuklarını denetler aynı zamanda çocuklarının ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak tanırırlar. Anne babalar davranışlarında tutarlı, kararlı ve güven vericidir. Aynı zamanda belli bir otoriter içinde çocuklarının bazı davranışları yapmalarına izin verir ve onların sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olurlar. Aileler çocukların gelişimi için her alanda onlara uygun fırsatlar verdiği için çocuklar özgüvenli olurlar ve potansiyellerinin farkına varırlar. Çocuklar hayattaki adımlarını potansiyellerine uygun bir şekilde belirler, böylelikle hayal kırıklıkları azalır. Anne babalar çocuklarını incitecek, etiketleyecek iletişim engellerini kullanmazlar. Çocuklar ile ailelerin istekleri çatıştığı zaman, aileler kendi çözüm önerilerini çocuğa zorla kabul ettirmezler, bunun yerine çocukla birlikte çözüm önerileri üretirler, nasıl uygulanacağına da güç kullanma ve zorlama olmadan karar verirler (Gordon, 1996a, Gordon 1996b: Çağdaş ve Seçer, 2006:135).

Otoriter anne baba tutumunda, anne babalar çocuğun gelişim düzeyini, kişilik özelliklerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini dikkate almazlar ve çocuklarından kendilerinin uygun gördüğü gibi davranmalarını isterler. Bu tutum çocuğun kişiliğine, gelişimine önem vermeyen bir tutumdur. Anne babalar katı bir disiplin uygular ve bu nedenle çocuklar ailelerin koyduğu her kurala uymak zorunda bırakılmaktadır (Dabak, 2007:5). Aileler otoritelerinin sarsılmalarını istemez ve sarsılacağını hissettiği an cezayı kullanırlar. Otoriter anne ve babalar çocuklarını baskı altında tutarlar, itaat etmelerini sağlarlar. Çocuğa karşı - gelişimlerini olumsuz etkileyecek- utandırma, ayıplama, aşağılama ve dalga geçme gibi yöntemleri sık olarak kullanırlar (Aydın, 2002: 59). Çocuklar bu tutumun sergilendiği ailelerde büyüdüğü zaman duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan çekinirler. Duygu ve düşüncelerini paylaşmayan çocuklar öfke nöbetleri geçirebilir ve saldırganlık özelliğini gösterebilirler. Özellikle de saldırganlık erkek çocuklarda daha fazla görülebilir. Çocuklar sürekli yönetilmeye çalışıldığı için bağımsız kişilik gelişimi engellenir, özerk bir birey olmakta gecikebilir.

Aşırı koruyucu anne baba tutumunda anne babalar çocukları için sürekli korku içerisindedir ve çocuklarının potansiyelini fark etmezler, yapabileceklerine sınırlamalar koyabilirler. Çocukların yapabileceği pek çok şeyi çocuk yerine anne babası yapar, böylece çocuklarının yaşayarak öğrenmelerinin önüne geçmiş olurlar. Her konuda gereğinden fazla müdahale ederek, çocukların bireyselleşmesine ve kendilerine güvenmelerine engel olunur. Aşırı koruyucu anne baba tutumunda aileler çocuklarına aşırı bir sevgi ile bağlanmış ve aşırı kollayıcıdırlar. Anne babalar çocuklarının sosyalleşme sürecinde 'tek' kaynak değildir ancak en temel faktör olarak görülmektedir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Bu tutumdaki anne babalar çocuğun sosyal gelişimini de etkiler, bencil bir kişilik geliştirmesine sebep olabilir. Genelde tek çocuğu olan, uzun zamandan sonra evlat sahibi olan anne babalarda görülebilir.

Çocukların toplumsal ve zihinsel açıdan kendisine yeterli bireyler olmaları isteniyorsa anne baba denetimi de gereklidir. Ancak çocuğu toplumsallaştırmanın asıl amacı, dış ögeler tarafından yönetilmesini sağlamak değil kendi kendini yönetmesini sağlamaktır. Ebeveynlerin çocuklarını aşırı kısıtlayıcılığı toplumsal gelişimini etkilediği gibi aşırı serbestliği de toplumsal gelişimi engellemektedir (Yavuzer, 1995b).

Kararsız ve dengesiz anne baba tutumunda anne baba arasında görüş ayrılıkları vardır. Ebeveynler kendi aralarındaki dengesizliği çocuğa yansıtırlar. Aile çocuğa kurallar koyar, uygulanıp uygulanmayacağı konusunda çocukta şüphe uyandırır. Çocuğun neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda ikileme düşmesine neden olabilirler. Bu tutumdaki anne babalar daha önce görmezden geldikleri bir davranış için ertesi gün aynı tutumu sergilemeyebilir, çocuğu azarlar ya da cezalandırırlar. Genelde bu tutumdaki anne babanın davranışlarını o zamanki ruhsal durumları belirler. Çocuk bu dengesizliği kavrayıp atacağı adımları anne babanın ruhsal durumuna göre ayarlayabilir. Anne babanın farklı tutumları sergilemesi çocukların bilinçli ya da bilinçsiz bu tutumları benimsemelerine yol açmaktadır. Bu tarz aile tutumu içinde yetişen çocukların kendilerine güvenleri yoktur. Kararsız çekingen bir yapıları olabilir ve tam tersi davranış biçimlerini de -asi davranışlar gibi- sergileyebilirler (Öğretir, 1999).

İlgisiz anne baba tutumunda anne baba çocuğuna karşı ilgisizdir. Ebeveynler çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşılımda duyursuzdur. Aynı zamanda aileler sevgi ve şefkat göstermede yetersizdir ve çocuklarına uyguladığı otoriterleri gevşektir. Ailenin disiplin problemi vardır. Çocuklar genelde kendi haline bırakılmıştır. İlgisi ve sevgiden yetersiz bırakılarak büyütülmektedir. Çocuktaki güvenli bağlanma tamamlanmamış olabilir. Ailenin en önemli fonksiyonu olan sevgi işlevini çocuk riskli gruplardan yahut aile dışındaki ortamlardan, karşı cinsinden telafi etmeye çalışabilir. İlgisiz ve kayıtsız anne baba, çocuğu kendi başına bırakır, onun ihtiyaçlarını görmezlikten gelir. İlgisiz anne babalar çocuklarına hiçbir kural koymazlar bir otorite boşluğu vardır. Çocuklarının başarılarını dikkate almazlar, başarılarıyla övünmedikleri gibi hatalarını ise durmadan yüzüne vururlar. Anne babanın bu tavırlarından kaynaklı çocuk başkalarının gözünde de başarısız olduğu düşüncesine kapılır. Araştırmalar da anne-baba tutumları ile çocukların akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Blissett ve Haycraft, 2008; Braza vd., 2015; Huang ve Gove, 2015). Bu tutumdaki anne babalar kendi yaşantıları içinde strese odaklanıp, çocuklarına yardımcı olabilmek için gerekli enerji ve güce sahip olmayabilirler. Lohusadan çıkmış bir anne, çocuğu ile arasındaki bağı tamamlamamış ve çocuğun ilerleyen yaşantısına da bu durumu yansıtmış olabilir. Anne babanın şahsında da kararsızlık yaşanır. Örneğin çocuğuna sözünü dinletmek için çaba sarf eden bir annenin, istediği bir şeyi yaptırmak için, önce yumuşak seste konuştuğu, ardından sesini yükselttiği, çocuğun istediğini hala yerine getirememesi durumunda dövdüğü ve ardından da diz çöküp, çocuğundan özür dilediği görülür (Yavuzer, 1995b).

Disiplinde tutarlılık çocukların neyi yapıp yapmayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olur ve bu nedenle çocuklar daha az engellenme ve daha az incinme duygusu yaşar. Anne babaların kendi aralarında çocuklardaki hangi davranışların kabul edilebilir ve kabul edilemez olduğu konusunda anlaşmış olmaları, çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olur (Gander ve Gardiner, 2004).

Mükemmeliyetçi kişiler kendilerinden ya da çevresinde bulunan kişilerden normal olmayan abartılı beklentilere sahip insanlardır. Mükemmeliyetçi anne baba tutumunda anne babalar çocuklarının yaptığı her işin kusursuz olmasını istiyor. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını düşünmeksizin kendi zevk ve ihtiyaçlarına göre yönlendirir ve yönlendirdiği işte de en iyisinin kendi çocuğunun olmasını ister. Bu tutumdaki anne babalar kendilerinin beceremediklerini, başaramadıklarını ve içinde kalan başarısızlıkları çocuklarında görmek isterler (Yamanoğlu, 2009). Çocuklarının her şeyi başarmasını isterler. Çocuklar bu tutumu sergileyen bir ailede yetiştiğinde kendini sürekli bir baskı altında hissedecektir, mükemmel olmadıkça kendini yetersiz ve başarısız algılayacaktır. Bu tutumun içinde yetişen çocuklar, hep bir koşula bağlı olarak sevileceğini düşünürler bu yüzden kendilerini güvende hissetmezler. Yaşadıkları hislerden kaynaklı otoriteye karşı ya boyun eğerler ya da hırçınlaşırlar. Her şeye karşı isyan etme potansiyeline sahip olurlar. Ailelerin beklentilerini karşılayamadığında çocuklar büyük hayal kırıklığı yaşarlar ve kendilerini değersiz, aşağılık hissederler. Aşağılık hissinden kaynaklı çok sık depresyon yaşayabilirler.

Anne-babaların çocukları ile ilgili değerlendirmeleri, düşündükleri ve ailelerin çocuklarına yönelttiği davranışlar, çocuğun kendisi hakkında bir algı oluşturur. Çocuğun kendini değerlendirmesi de bu tutumlara bağlıdır. Anne baba çocuk arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerinin

çocuklarına yönelik değerlendirmelerin çocuk tarafından algılanması, çocuğun kendini değerlendirmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Felson, 1989: 968-970).

Mükemmeliyetçi anne-babalar, çocukların kusursuz olmasını ister ve hata yapma hakkı tanımazlar. Hata yapmak bu tutumu sergileyen aileler için affedilmez bir durumdur. Bu nedenle çocuk ailesinin sevgisini ve onayını kaybedeceğini düşünür. Bu tür aileler için yaşamları, çocuğun üstün başarılı bir performans sergilemesine ve her alanda başarılı olmasına odaklıdır. Sonuçlar iyi değilse başarısız olduğu anlamına gelir, bireysel farklılıkları önemsemezler.

Kişilik gelişiminin en önemli yaş dönemi olan 4-6 yaş grubunda ise anne babanın çocuğa zarar veren tutumlarını fark edememesi çocuk için risk oluşturur. Yapılan çalışmalar bu dönemde kazanılan tutum ve davranışların kalıcı nitelikte olacağını ve ilerleyen yıllarda iyi, kötü tüm davranışların değiştirilmesinin oldukça zor olduğunu açıklanmaktadır (Üstünoğlu,1996; Çağdaş ve Seçer,2006:50). Erken çocukluk döneminde anne-baba tutumlarının önemi dikkate alınarak bu çalışmada anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınarak bu çalışmada erken çocukluk döneminde anne-baba tutumlarına ilişkin ebeveyn farkındalığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınarak erken çocukluk döneminde anne-baba tutumlarına ilişkin ebeveyn farkındalığının belirlenmesinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma kapsamında verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kişilerin bir konu hakkındaki bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini, o ana kadar edindikleri deneyimleri ve konuya ilişkin algılarını belirlemek amacı ile kullanılan bir yöntem olan görüşme tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2008), bu çalışmada anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınarak, anne-baba tutumlarına ilişkin ebeveyn farkındalığının belirlenmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniklerinden bir tanesi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan ve araştırmalarda sıkça kullanılan bir tekniktir. Çalışma kapsamında araştırmacı önceden hazırlayacağı yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanarak verileri toplar. Yarı yapılandırılmış form aracılığı ile elde edilen ebeveynlere ait veriler tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yapılırken araştırmacı elde ettiği verileri bir biri ile ilişkili temalar altında toplayarak verileri anlamlı bir halde sunmaya çalışır (Uzuner, 1999; Karasar, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden; benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve çeşitli illerde '4-6 yaş grubu' çocukların anne ve babaları çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Örneklem grubunun

oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere ulaşmak için bu özelliklere sahip katılımcılara ulaşmak ve onların yönlendirmesi ile başka ebeveynlere ulaşılmıştır (Creswell, 2012). Bu yöntemle bağlı olarak belirlenen gönüllü katılımcı toplamda 27 anne, 27 baba olmak üzere toplam 54 ebeveyne ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında elde edilecek verilerin toplanması amacı ile “Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Ebeveyn Farkındalığını Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş, sahip oldukları çocuk sayısı, eğitim durumları, çalışma alanlarına ait bilgilere ulaşmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci bölümünde ise ebeveynlerin anne-baba tutumlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 11 soruya yer verilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra kapsam geçerliliğini belirlemek amacı ile uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların araştırma kapsamında elde edilmek istenen verilere ulaşmada ne derece yeterli oldukları belirlenmiştir (Balci, 2001; Karasar, 2004). Bu kapsamda dört uzmandan “Uzman Görüşü Değerlendirme Formu” aracılığı ile görüşme formuna ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman görüşleri değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşme formunda ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tavır ve tutumları incelemek amacıyla 7 soru (‘Sizce çocuk yetiştirilirken sergilenmesi gereken doğru davranışlar nelerdir?’ ‘Çocuğunuz doğru davranış sergilemediğinde nasıl tepkiler verirsiniz?’ ‘Çocuğunuzun davranışlarını yönetmekte zorlandığınız zamanları tanımlar mısınız?’ ‘Çocuğunuzun davranışlarını hangi durumlarda kısıtlıyorsunuz?’ ‘Çocuğunuzun bağımsız hareket edebilmesini sağlamak için herhangi bir şey yapar mısınız? Nasıl?’ ‘Çocuğunuz ile ilgili durumlarda karar alırken nasıl bir yol izliyorsunuz?’ ‘Çocuğunuzun merak edip sorduğu sorulara karşı nasıl tepki verirsiniz?’) bulunmaktadır.

Ebeveynlerin; çocuklarına sergiledikleri tavır ve tutumlarının farkındalığını incelemek amacıyla 4 soru (‘Çocuğunuzun davranışlarına karşı göstermiş olduğunuz tepkilerin çocuğunuzun nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?’ ‘Sizin tutumlarınızın, çocuğunuzun davranışlarını etkilediğini düşünüyor musunuz? Etkiliyor ise ne şekilde etkiliyor?’ ‘Aşağıda verilen anne baba tutumlarından hangisi veya hangilerini çocuklarınıza karşı sergilediğinizi düşünmektesiniz?’ ‘Eşiniz ve sizin aranızdaki tutum farklılıkları çocuğunuza nasıl yansıyor?’) olmak üzere toplam 11 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, farklı illerdeki aileler esas alınarak çeşitli illerden veriler toplanmıştır. ‘4-6 yaş’ grubu çocuğa sahip ebeveynler araştırmaya dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış form hem anne, hem babaya uygulanmıştır. Annenin ya da babanın eksikliğinde form sadece tek bir ebeveyne bilgi edinmek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmanın analizlerine dahil edilmemiştir. Araştırmaya anne ve baba dahil edilerek anne baba arasındaki tutum farkındalığı incelenmiş ve anne- baba arasındaki tutum farklılıkları da gözlenmiştir. Aileler ile yüz yüze ya da sesli görüşmeler yapılmıştır. ebeveynlerin her biri ile yapılan görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında toplanan veriler tamamlandıktan sonra tümevarımsal analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz

işlemini yapabilmek amacı ile çalışmaya katılanlar kodlanmıştır. Formu dolduran anneler K1, K2, K3...K27 şeklinde, formu dolduran babalar ise E1, E2, E3... E27 şeklinde kodlanmıştır. 27 anne, 27 baba olmak üzere toplam 54 kişinin verileri incelenmiştir.

BULGULAR

Görüşme formunun ilk kısmı olan demografik bilgilerin yer aldığı bölümden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma katılan ebeveynlerin yaşlarına ilişkin dağılımı gösteren tablo

Yaş	18-25 yaş	26-35 yaş	36-50 yaş	51 yaş ve üstü	Toplam
	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)
Anne	3 (%5.5)	12 (%22.2)	12 (%22.2)	0	27 (%50)
Baba	1 (%1.85)	12 (%22.2)	13 (%24.07)	1 (%1.85)	27 (%50)

Tablo 1'de araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş dağılımları incelendiğinde hem annelerin hem de babaların genelde 26-50 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Araştırma katılan ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısına ilişkin dağılımı gösteren tablo

Yaş	1 Çocuk	2 Çocuk	3 Çocuk	4 ve daha fazla	Toplam
	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)
Anne	7 (%12.96)	9 (% 16.66)	12 (%14.81)	3 (% 5.55)	27 (%50)
Baba	7 (%12.96)	9 (% 16.66)	12 (%14.81)	3 (% 5.55)	27 (%50)

Tablo 2'de araştırmaya katılan ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayıları incelendiğinde ailelerin genelde bir, iki veya üç çocuğa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma katılan ebeveynlerin öğrenim durumlarına ilişkin dağılımı gösteren tablo

Eğitim Durumları	Okur-Yazar değil	İlköğretim	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü	Toplam
	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)
Anne	1 (%1.85)	8 (%14.81)	6 (%11.11)	5 (%9.26)	3 (%5.55)	4(%7.41)	27 (%50)
Baba	0	5 (%9.26)	8 (%14.81)	2 (%3.70)	9 (%16.7)	3(%5.55)	27 (%50)

Tablo 3'de araştırmaya katılan ebeveynlerin öğrenim durumlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde annelerin genelde ilköğretim, lise mezunu ve ön lisans mezunu oldukları, babaların ise genelde lise ya da lisans mezunu oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4. Araştırma katılan ebeveynlerin çalışma durumlarına ilişkin dağılımı gösteren Tablo

Çalışma Durumları	Memur	İşçi	Çiftçi	Serbest Meslek	Çalışmıyor	Emekli	Diğer	Toplam
	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)	Sayı(%)
Anne	4(%7,40)	1(%1.85)	1(%1.85)	2(%3.70)	17(%31.48)	0	2(%3.70)	27 (%50)
Baba	7(%12.99)	4(%7.41)	3(%5.55)	11(%20.37)	0	1(%1.85)	1(%1.85)	27 (%50)

Tablo 4'de araştırmaya katılan ebeveynlerin çalışma durumları incelendiğinde annelerin yarısından fazlasının her hangi bir işte çalışmadıkları, babaların ise başta memur ve işçi olmak üzere farklı işlerde çalıştıkları belirlenmiştir.

Görüşme formunun ikinci kısmında yer alan ve araştırmaya da katılan ebeveynlerin anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınarak anne-baba tutumlarına ilişkin ebeveyn farkındalığının belirlenmesinin amacıyla sorulan sorulardan elde edilen bulgulara ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar iki ana tema halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Ebeveynlerin Çocuklarına Sergiledikleri Tavır Ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan anne ve babalara (birinci soru) '*Sizce çocuk yetiştirilirken sergilenmesi gereken doğru davranışlar nelerdir?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu 'sevgi, saygı, sabırın sergilenmesi, tutarlı olmak, rol model olmak gerektiğini' ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden E12 bu soruya 'Sevdiğini belli etmek, anlayışlı ve saygılı olmak, sabırlı olmaktır.' ifadesini kullanmıştır. E17 'Örnek olmak ve kararlı olmaktır.' K17 'Örnek olmak, kararlı ve tutarlı olmaktır.' ifadelerine yer vermişlerdir. Farklı ifadeler bulunmakla beraber anne ve babalar soruya verdikleri cevaplar karşısında tutarlılık göstermiştir. E21 'Çocuklar sorumluluk bilinci ile yetiştirilmelidir. Saygının önemli olduğu sergilenmelidir. Çocuklara her şeyin belirli bir düzeni ve sınırlarının olduğu öğretilmelidir.' cevabını vererek daha açıklayıcı ifadeler kullanmıştır. K21 ise 'Çocuklar arasında ayırım yapmamak, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirli düzeyde karşılamak, çocuklara sevgi ve gerektiği kadar ilgi göstermektir.' ifadesinde eşi ile farklı ifadeleri bulunmakla beraber iki ebeveyn de açıklayıcı ifadelerde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin çoğunun 'sevgi, saygı, sabır, tutarlı olmak' gibi detaylara inmeden genel cevaplar verdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (ikinci soru) '*Çocuğunuz doğru davranış sergilemediğinde nasıl tepkiler verirsiniz?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu cevaplarında empatiyi vurguladıkları tespit edilmiştir. Ebeveynler böyle durumda çocuklarını önce uyardıklarını, yanlış davranışa devam etmek istediklerinde çocuklarına aynı davranışı uygulayarak karşıdakinin ne hissedeceğini, çocuklarında

yaşatmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden K8 in 'Önce neden yanlış olduğunu anlatırım. Eğer anlamamakta direnirse aynı davranışla karşılaştırıp ne hissettiğini anlamasını sağlarım.' ifadesinde de olduğu gibi doğru olmayan bir davranış çocuğa detaylı açıklanmak ve ne his uyandıracağına dikkat çekmek istedikleri belirlenmiştir. E9 'Yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlatırım.', K9 ise 'Yaptığı davranışın yanlış olduğunu, yapmaması gerektiğini söylerim.' şeklinde cevaplamışlardır. Soruya verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde ebeveynlerin çoğunun tutarlı olduğu gözlenmiştir. Bunların yanı sıra gelişimsel olarak yanlış tutum sergileyen anne babalardan K13 'Ona kızarım eğer tekrar devam ederse toplum içinde bir tane yapıştırırım.' ifadesiyle davranışları yönetmedikleri zamanda şiddete başvurduğunu açıkça ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (dördüncü soru) '*çocuğunuzun davranışlarını yönetmekte zorlandığınız zamanları tanımlar mısınız?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu cevaplarında çocuklarını 'inat ettiğinde, uykusuz kaldığında, ısrarcı olduğunda ve ağlama krizlerinde' yönetemediklerini vurgulamıştır. Bunların yanı sıra farklı cevaplar da alınmıştır. Ebeveynlerden E18 'Evde yalnızken ve okulda bir sorun olmuyor. Ama başkalarının yanında özellikle annee, babaanne ve dede yanında yönetmek imkânsız oluyor.' K24 ise 'Çok ağladığında önceleri bir odaya kapatırdım, sonra fark ettim ki geceleri uyku problemi yaşıyor. Artık yaptığı davranışlarında abartı olmamak kaydıyla tepkisiz kalıyorum.' ifadelerini kullanmıştır. Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde çocukların kriz anında davranışlarını yönetmekte anne ve babaların fazlası ile zorlandıkları ve tepkisiz kalmak ve zaman zaman şiddet olarak tanımlanacak tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (beşinci soru) '*Çocuğunuzun davranışlarını hangi durumlarda kısıtlıyorsunuz?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu cevaplarında 'çocuğun kendisine ya da çevresine zarar vereceği durumlarda kısıtladıklarını' vurgulamıştır. Ebeveynlerden E1 'Kendisine ve çevresine zarar verecek durumlarda kısıtlıyoruz.' ifadesini kullanırken, K6 'Kalabalık ortamda, evde misafir geldiğinde ya da başkasının evine gittiğimde kısıtlıyorum.' E18 ise 'Misafirliğe gittiğimizde veya ilk defa bulunduğumuz bir ortamda kısıtlıyorum.' şeklindeki ifadeler ile yeni ortamlarda çocukların davranışlarını yönetmekte zorlanacaklarını düşündükleri için kısıtlama yoluna gittikleri belirlenmiştir. Bunların yanında evde ya da toplum içinde kısıtlayan anne babaların olduğu da araştırmada gözlemlenmektedir. Bunlara ek olarak ebeveynlerden K8'in 'Genellikle abur cubur yeme ve tabletle oynama konusunda kısıtlıyorum.' ifadelerinde görüldüğü gibi yeme problemi, teknoloji mağduru çocuklar ve onları bu konuda kısıtlayan ebeveynlerin olduğu da gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (altıncı soru) '*Çocuğunuzun bağımsız hareket edebilmesini sağlamak için herhangi bir şey yapar mısınız? Nasıl?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu cevaplarında 'Evet' diye yanıtlamıştır ancak bağımsız hareket edebilmelerini sağlamak amacıyla yaptıkları etkinlikler farklılaşmaktadır. 8 ebeveyn bu soruyu 'hayır' diye cevaplamıştır. Hayır, cevabını veren ebeveynlerden K22 'Hayır. Böyle bir ortamda çocuğuma uygun bir ortamı sağlamanın mümkün olmadığını düşünüyorum. Sağlayabildiğim en uygun ortam kendi odasındaki bağımsızlığıdır.' diye cevap verirken aynı ebeveynin eşi ise 'Hayır. Yaşadığımız kötü ortamda hayır.' diye cevaplamıştır. E14 ise 'Hayır. Şu ana kadar denemedik. En fazla diğer aile bireylerimizin evlerinde tek başına yatıya

kalmayı olabılır.' diye cevaplarırken eşi olan ebeveyn ise 'Evet. Bulunduğu ortamda rahat bırakmaya çalıştığım zamanlar gözlemlerim.' diye cevaplamıştır. Ebeveynlerin çocuğunun bu soru hakkındaki düşünceleri sınırlı olmakla birlikte ebeveynler arasında tutarsızlıklar olduğu da belirlenmiştir. Bunun yanında çocuğun bağımsız hareket edebilmesini sağlamak için ne tür etkinlikler yapılır, nasıl tutum sergilenir konusunda da yeterli farkındalığa sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çocukların bağımsız hareket edebilmesini sağlamak için herhangi bir şey yapar mısınız sorusuna ise 46 ebeveyn evet demiştir. Bağımsız hareket edebilmesini sağlamak için ebeveynlerin benimsedikleri tutumların genelde 'yapabileceği kadarını, çocuğa gerektiğinde karışarak, gözlem yoluyla çocuğun başarmasını beklemek' olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerden K10 'Evet. Kendi kendine giyinmesini, yemek yemesini, uygun ortamlarda serbestçe güvenli bir şekilde dolaşmasını sağladım.' K15 'Evet. Yapacağı her şeyde önce açıklamalarda bulunurum sonra onu kendi haline bırakırım. Parkta tek başına oynaması için teşvik ederim.' K7 'Evet. Çok müdahale etmem, kendi kararlarını vermesini ve keşfetmesini sağladım. Onu gizlice izlerim ve bağımsız hareket etmesini sağladım.' şeklinde cevaplar verdikleri, babaların ise bu soruyu; E7 'Evet. Uzaktan takip ederim, fazla karışmam gerekmedikçe de müdahale etmem.' E3 'Evet. Para verip bir şeyler almasını gözlemlerim.' E1 'Evet. Para veriyoruz, gözlem eşliğinde bir şeyler almasını sağlıyoruz.' diye cevaplamıştır. Verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde anne ve babaların çocuğunla çocuklarının kendi başına yapabileceğini düşündükleri çeşitli işleri ya da yetişkinlerin taptığı bazı şeyleri çocuğa yalnız başına oynamak, kendi başına alışveriş yapmak gibi etkinliklere yönlendirip çocukların kendi deneyimlerini yaşamalarını destekledikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (yedinci soru) '*Çocuğunuz ile ilgili durumlarda karar alırken nasıl bir yol izliyorsunuz?*' diye sorulduğunda ailelerin çocukları ile ilgili karar alırken sergiledikleri tutumlar arasında ilk sırada 'eşlerin birbirine danışarak karar aldığı' ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerden K2 'Eşimle birlikte düşünüp karar veririm.' diye cevap verirken aynı ebeveynin eşi ise 'Eşimle beraber istişarelerde bulunuruz, beni aşan durumlarda ilgili kişilerden yardım alırım.' diye yanıtlamıştır. Ebeveynlerin en fazla verdikleri cevaplardan bir diğeri ise 'çocuğa danışarak karar almak' olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerden K7 'İhtiyaçlarını ve isteklerini göz önünde bulundurarak karar alıyorum.' aynı ebeveynin eşi ise 'Konu ile ilgili bilgi toplarım, bilen birine danışırım örneğin eşime.' diye yanıtlamıştır. Ebeveynlerden E13'te olduğu gibi 'Anlık kararlar alıyorum.' bazı ebeveynler anlık karar aldıklarını, çocuğun o anki hal ve hareketlerine göre tavır ve tutum takındıklarını dile getirmiştir. Bunların yanında K21 'İlk başta çocuğumun gelişimini göz önünde bulunduruyorum. Sonra da aldığım kararlarda çocuğumun kendini ifade edebilme becerisini de göz önünde bulunduruyorum.' şeklinde bir cevap vermiş ve çocuğun gelişimini göz önünde bulundurarak karar aldığını ifade etmeye çalışmıştır. Aynı ebeveynin eşi de benzer şekilde 'Çocuğumun gelişimine uygun kararlar alırız.' İfadesi ile çocuğun gelişim ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hareket ettiklerini ifade etmeye çalışmışlardır.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (sekizinci soru) '*Çocuğunuzun merak edip sorduğu sorulara karşı nasıl tepki verirsiniz?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu 'sabırla cevap verdiklerini, yaşına uygun ifadeler kullandıklarını' vurgulamışlardır. Ebeveynlerden E8 'Açıklayıcı ve onun anlayabileceği bir dilde ifade ederim.' ifadesini kullanırken aynı ebeveynin eşi ise 'Sabırla sıklımdan cevap veririm.' diye cevap

vermiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu cevaplarını sabırla dinlediğini ifade etse de bu konuda eşler arasında tutum farklılığı ve yanlış tutumlar da gözlemlenmektedir. Ebeveynlerden E6 'Sabırlı davranırım ve anlayacağı dilden cevap veririm.' diye cevaplarırken aynı ebeveynin eşi 'Cevaplarım ama daha fazla sorarsa bağırırım.' ifadesini kullanarak iki ebeveyn arasındaki tutarsızlığı ortaya koymuşlardır. Bunun yanında yanlış tutumda tutarlılık gösteren ebeveynlerde bulunmaktadır. Ebeveynlerden E13'ün 'Cevap verip susmasını isterim.' ifadesine benzer şekilde eşi de 'Bir defa cevap veririm aynı şeyi sormaya devam ederse kızarım.' sözlerine yer vermiştir.

2. Ebeveynlerin Çocuklarına Sergiledikleri Tavrı ve Tutumlarının Farkındalığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan anne ve babalara (üçüncü soru) '*Çocuğunuzun davranışlarına karşı göstermiş olduğunuz tepkilerin çocuğunuzun nasıl etkilendiğini düşünüyorsunuz?*' diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu cevaplarında olumlu anlamda etkilediklerini vurgulamıştır. Bu da ebeveynlerin kendi davranışlarını genelde doğru buldukları ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerden E1 'Olumlu anlamda etkilendiğini düşünüyorum.' ifadesini kullanırken eşi olan ebeveyn ise 'Açıklayıcı bir biçimde davrandığımdan anlayarak ve öğrenerek geliyor.' cevabını vermiştir. Bunun yanında ebeveynlerden E2 'Kızdığımda veya sevdiğimde onun da ruh hali değişiyor ve sarılıp öpme, özür veya bazen bağırma gibi tepkiler veriyor.' ifadelerini kullanırken eşi de 'Sakin tepki verirsem sakın olur, sert tepki gösterirsem sert karşılık verir.' şeklinde ifadeler kullanarak kendi tutumlarının çocuklarını nasıl etkilediğinin farkında olduklarını ifade etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerden K5'in 'Kötü etkiliyor, çünkü daha çok sinirleniyor. Yaptığı hatayı normal benim verdiğim tepkinin hata olduğunu sanıyor.' ifadesinde olduğu gibi çocuğun olumsuz etkilendiğinin farkında olan ancak durumu düzeltmeyen ebeveynlerin olduğu da tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (dokuzuncu soru) '*Sizin tutumlarınızın çocuğunuzun davranışlarını etkilendiğini düşünüyor musunuz? Etkiliyor ise sizce ne şekilde etkiliyor?*' diye sorulduğunda 54 katılımcıda etkilendiğini düşünüyor musunuz sorusuna 'evet' demiştir ancak ne şekilde etkilendiği ebeveynler arasında farklılık göstermektedir. Ebeveynlerden E8 'Evet. Yaptığımız davranış şekline göre çocuğun hal ve hareketleri etkilenir ve kendi davranışlarını belirler.' ifadesini kullanırken eşi olan ebeveyn ise 'Evet. Kendine güveni olmayan anne babaların çocukları da kendine güvenmez kaygılı olur.' şeklinde cevaplar vermişlerdir. Ebeveynlerden K11 'Evet. Ailede anne babanın davranışlarını gözlemleyerek büyüyorlar. Bu sebeple siz nasıl yaklaşırsanız onu öğreniyorlar. Sakin konuştuğumda sakın, kızdığımda gergin olabiliyor. Temizliğine, düzenine dikkat ettiğimde o da dikkat ediyor.' Bu cevaplardan da anlaşılacağı gibi ebeveynlerin çoğu çocuklarının tavrı ve tutumlarından etkilendiğini dile getiriyor ve çocuğun davranışlarını şekillendirdiğinin farkında olduklarını göstermişlerdir. Bunun yanında çocukların onları rol model aldığına, taklit ettiğine dair cevaplar alınmıştır. E16 'Evet. Anneyle farklı tutum sergiliyoruz. Bu da onda sinir hali yaratabiliyor.' cevabında olduğu gibi anne baba arasındaki tutum farklılığının çocuklarda olumsuz sonuçlar doğurduğu ebeveynlerinde bu durumun farkında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara (onuncu soru) 'Aşağıda verilen anne baba tutumlarından hangisi veya hangilerini çocuklarınıza karşı sergilediğinizi düşünmektesiniz?' diye sorulduğunda birden fazla tutumu işaretlemelerine izin verilmiştir. 54 katılımcıdan 27 katılımcı birden fazla işaretlemiştir. 38 katılımcı demokratik anne baba tutumu, 25 kişi aşırı koruyucu anne baba tutumunu, 8 kişi otoriter ve baskıcı anne baba tutumu, 8 kişi kararsız ve dengesiz anne baba tutumunu, 8 kişi mükemmeliyetçi anne baba tutumunu, 3 kişi ilgisiz anne baba tutumunu işaretlemiştir. Sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin çoğunun kendini demokratik ve aşırı koruyucu gördüğü belirlenmiştir.

Anne Baba Tutumları	Demokratik Anne Baba Tutumu	Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu	Otoriter ve Baskıcı Anne Baba Tutumu	Kararsız ve Dengesiz Anne Baba Tutumu	İlgisiz Anne Baba Tutumu	Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumu
K1	X					
E1	X					
K2	X					
E2	X					
K3	X	X	X			X
E3					X	X
K4	X	X				
E4		X				X
K5	X	X				
E5		X	X			
K6						X
E6						X
K7	X					
E7		X				
K8	X					
E8	X					
K9	X					
E9	X					
K10	X					
E10	X					
K11	X					
E11	X					
K12	X					
E12	X					
K13		X	X		X	

E13		X	X		X	X
K14	X	X				
E14	X	X				
K15	X	X	X			
E15				X		
K16	X	X		X		
E16	X			X		
K17	X		X			X
E17	X					
K18	X	X		X		
E18		X		X		
K19	X			X		
E19	X			X		
K20	X	X				
E20	X	X				
K21	X	X				
E21	X	X				
K22						X
E22	X					
K23	X	X				
E23	X	X				
K24			X	X		
E24			X			
K25	X	X				
E25	X	X				
K26		X				
E26	X					
K27		X				
E27		X				
SAYI (%)	38 (%70.4)	25 (%46.3)	8 (%14.8)	8 (%14.8)	3 (%5.55)	8 (%14.8)
TOPLAM	SAYI 54 (%100)	SAYI 54 (%100)	SAYI 54 (100%)	SAYI 54 (100%)	SAYI 54 (100%)	SAYI 54 (100%)

Araştırmaya katılan anne ve babalara (on birinci soru) *'Eşiniz ve sizin aranızdaki tutum farklılıkları çocuğunuza nasıl yansıyor'* diye sorulduğunda ebeveynlerin çoğu tutum farklılığının olduğunu dile getirmiştir. K15 'Oluyor. Öyle durumlarda hangisi mantığına uyarsa onu uyguluyor. Örneğin çorbayı kendin ye diyorum babası annen içirsin diyor, çocuğum ise hangisi hoşuna gidiyorsa onu uyguluyor.'

E17 'Çocuklar hangi tutumun doğru olduğunu kestiremiyor. İşine geleni uyguluyor. Bazen eşimin tutumunu öne sürerek istediğini yaptırmaya çalışıyor.' E18 'Eşim kızdığında ben dayanamıyorum bunu bildiği için bana sığıyor. Eşimi desteklemem gerekirken kızımı destekliyorum ve o da bunu her zaman kullanıyor.' E22 'Birbirimizden farklı davrandığımızda büyük bir bocalama oluyor. Hangimizin tutumuna karşı nasıl davranacaklarını şaşırıyorlar.' şeklinde alınan cevaplardan da anlaşılacağı üzere ebeveynler arasındaki farklılıkların çocuklarda bocalamaya neden olduğu ve çocuğun da doğru olan yerine kolay olanı tercih etmek yönünde bir eğilim gösterdiği ebeveynler tarafından ifade edilmiştir.

TARTIŞMA

Araştırma kapsamında ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; ebeveynlerin genellikle kendi tutularını demokratik anne baba tutumu, ardından aşırı koruyucu anne baba tutumu olarak değerlendirdikleri, genel olarak gösterdikleri tutumların farkında oldukları, ebeveynler arasında tutum farklılıkları olduğu ve genelde anne-babaların bu durumu bildikleri, ebeveynlerin çoğunun kendi tutumlarının çocukların tutumları üzerinde doğrudan etkili olduğunu düşündükleri, bazı ebeveynlerin sergiledikleri yanlış tutumun çocuğu olumsuz etkilediğini bildiği ancak kendi tutumunun yanlış olduğunun farkında olmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında eşler arasındaki tutum farklılıklarının çocukta kararsızlığa ve kendine uyan otoriteye bağlı kalmayı tercih etme yönünde bir tutum gösterdikleri ebeveynlerin ifadelerinden anlaşılmıştır. Kendilerini daha çok demokratik anne-baba olarak tanımlayan ebeveynler arasında tutarsızlıklar olduğu ve bunların çocukları doğrudan etkilediğini düşündükleri de belirlenmiştir. Kişilik gelişimine ve çocukların davranışlarına şekil veren en önemli unsurlardan biri anne baba tutumlarıdır. Anne baba tutumlarına yönelik yapılan araştırmalar daha çok anne baba tutumlarını belirlemeye veya tutumların çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesine yöneliktir. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın amacını anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınarak anne-baba tutumlarına ilişkin ebeveyn farkındalığının belirlenmesi oluşturmuştur. Çocuğun aile üyeleriyle ilişkileri çevresindeki diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturmaktadır. Aile içindeki olumlu etkileşim, aile üyelerinin kendilerini değerli bulmaları, aralarında destek ve uyumun oluşması için önem taşımaktadır (Güngör Aytar ve Kaytez, 2014; Yener, 2014). Anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarla ortaya konmuş bir durumdur (Birsen, 2008: 25-27). Palut (2008), yaptığı çalışmada anne-baba tutumları ile çocukların düşünme stilleri arasında ilişki olduğu, çocuklarına ilgi gösteren ve onlara özerklik sağlayan ebeveynlerin çocuklarının yaşamacı, hiyerarşik, eleştirel ve yenilikçi düşünme stilleri üzerinde olumlu etkileri olduğu, katı ve kontrol edici ebeveyn tutumlarının ise olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. 5-6 yaş çocuklarında gözlenen davranış problemleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan çalışmada; çocuklarda görülen içe kapanıklık, aşırı inatçılık, hayvan korkusu ile aşırı koruyucu anne-baba tutumu arasında ilişki olduğu; içe kapanıklık, parmak emme ve fobiler görülmesi ile demokratik anne-baba tutumu arasında ilişki olduğu ve hayvan korkusu, tükürme ve yalan söyleme davranışları ile sıkı disiplinli tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Taner Derman ve Asude Başal,

2013). Seçer ve arkadaşları (2006) tarafından okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin anne-baba tutumlarına göre incelenmesi çalışmasında çocuklardaki ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin annelerin demokratik tutumundan olumlu yönde etkilendiği, aşırı koruyucu ve ev kadınlığını reddedici tutumdan ise olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir. Dursun (2010) tarafında yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının özgüven duygusunun gelişimi ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması amacı ile yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların öz güven duygusunun gelişimi ile demokratik anne-baba tutumları arasında pozitif bir ilişki diğer anne-baba tutumları ile aralarında ise negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Günalp, 2007). Anne babalar çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlarıyla ve kendi sosyal çevrelerindeki ilişkileriyle çocuğa model olarak çocukta olumlu ya da saldırgan davranışlar gibi olumsuz belli davranışların yerleşmesine katkı sağlıyorlar (Özyürek, 2004; Yıldız, 2004; Hilooğlu, 2009; Attili, Vermigli ve Roazzi, 2011; Durualp ve Aral, 2011). Aileler çocuklarında olumlu davranış gelişimini sağladıkları zaman çocukların toplum içindeki uyumları, kendilerini gerçekleştirme ve birey olmaları da kolaylaşacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak anne-baba tutumları çocukların gelişim sürecinde onların davranışlarının şekillenmesinde etkili olan en önemli unsurlardan biridir. Özellikle okul öncesi dönemde anne-babaların bu durumun farkında olması ve tutumlarını buna göre düzenlemesi çocukların gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Anne-baba tutumlarının önemi ve ebeveynlerin bu konudaki farkındalıklarının çocuk üzerindeki etkileri dikkate alındığında konunun paydaşlarına farklı sorumluluklar düşmektedir. Bu doğrultuda evlilik öncesi ve çocuk sahibi olmadan önce çiftlerin anne-baba tutumları konusunda bilgilendirilmeleri ve farkındalık eğitimlerine alınmaları yararlı olacaktır. Çocuk sahibi olduktan sonrada ebeveynlerin bu konuda desteklenmesi ve aile sağlığı merkezi, okullar ve aile danışma merkezleri aracılığı ile düzenli eğitimler verilebilir. Akademik alanda yapılacak çalışmalarda bu konunun uygulamalı ve deneysel olarak çalışılması yararlı olacaktır. Bunun yanında yerel yönetimlerin ve Sosyal Hizmet Merkezleri gibi birimler evlilik öncesi ve sonrası anne-baba eğitimleri aracılığı ile bu konudaki farkındalığı destekleyebilir. İletişimcilerin ve medya sektöründe görev yapanların bilgilendirilmesi ile yazılı ve görsel medya üzerinden ebeveynlerin bu konudaki farkındalıkları artırılabilir. Lise çağından başlatılarak üniversite öğrenim süresince de anne baba tutumlarına ve aileye ilişkin çeşitli dersler ve eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

1. AYDOĞDU, F. ve DİLEKME, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:11, Sayı: 2*.
2. AKBAŞ, B. ve TEMİZ, G. (2015). 60- 66 aylık çocukların empati beceri düzeylerinin anne empati beceri düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 106-112*
3. ARKAN, B. ve GÜVENİR, T. (2011). Ebeveynlik öğrenilebilir mi? Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18 (2)*.
4. BEGDE, Z. ve ÖZYÜREK, A. (2016). Öğretmen ve Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 204-232*.
5. Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4.Baskı). Pearson: Boston.
6. DEMİR, Y. ve KUMCAĞIZ, H. (2015). ÖĞRENCİLERİN ANNE BABA TUTUMLARINI ALGILAMA BİÇİMLERİ VE ŞİDDETE EĞİLİMLERİ. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/2*.
7. DERMAN, M. T. ve BAŞAL H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerin anne baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 115-144*.
8. Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
9. GÜNALP, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
10. KAYA, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
11. ÖZDEMİR, O. ve ÖZDEMİR, P. G. ve KADAK, M. T. ve NASIROĞLU, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 4 (4), 566- 589*.
12. Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 280-296*.
13. ÖZÇİÇEK, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
14. PALUT, B. (2008). Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-11*

15. PEKKARAKAŞ, E. (2010). *3- 6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.
16. SAK, R. ve SAK, İ. T. ve ATLI, S. ve ŞAHİN, B. K. (2005). Okul öncesi dönem: anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 972-991.
17. SATILMIŞ, M. (2010). *Öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları ile anne baba tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
18. Seçer, Z., Hakan, S. A. R. I., & Olcay, O. (2006). ANNE TUTUMLARINA GÖRE OKULÖNCESİDÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN AHLAKİVE SOSYAL KURAL BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 539-557.
19. ŞAHİN, F. T. ve ÖZYÜREK, A. (2008). 5- 6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 395-414.
20. TANER, D. M. ve BAŞAL, A. H. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144. doi:http://dx.doi.org/10.17539/aej.21812
21. TATLI, S. ve SELİMOĞLU, H. ve BADEMCİ, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:2, Cilt: 2, Sayı: 3, 109-122.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yalçın

Saat

15:15-16:45

Yer

508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

SINAVA HAZIRLANAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISINA EBEVEYN DAVRANIŞLARININ ETKİSİ

Tülay KUZLU AYYILDIZ¹, Hülya KULAKÇI ALTINTAŞ², Aysel TOPAN², Funda VEREN³,
Aleyna DENİZER⁴, Pınar ÖZDEN⁴, Rabia ARINMIŞ⁴, Ali AKTAN⁴, Pelin AYDIN⁴

1 Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü

2 Öğretim Üyesi Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü

3 Öğr. Gör. Uzm Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü

4 Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü Öğrencisi

ÖZET

Amaç: Çalışma üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ebeveyn davranışlarının sınav anksiyesine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Gereç-Yöntem: Tanımlayıcı ve kesitsel olarak yapılan çalışma, Zonguldak il merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören 333 öğrenci ile 2018 yılı Mart-Nisan ayında gerçekleştirilmiştir. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği (SKÖ) ve Aile Temelli Sınav Kaygısı Ölçeği (ATSKÖ) kullanılarak sınıflarda araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Student t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Post Hoc Tukey Testi ve Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.

Bulgular: ATSKÖ ile SKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir ($p=0.001$ $r=0.30$; $p=0.001$ $r=0.30$). Kızların ATSKÖ ile SKÖ puan ortalamaları erkeklerden daha yüksektir ($p < 0.05$). Kızların ATSKÖ ile SKÖ puan ortalamaları erkeklerden daha yüksektir ($p < 0.05$).

Sonuç: Araştırma sonucunda sınav kaygısı ve aile tutumları arasında paralel bir ilişki bulunduğundan aile baskısının azaltılmasıyla sınav kaygısının azalacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Adölesan, aile tutumu, sınav kaygısı, okul hemşireliği

The Impact of Parental Behaviors on the Exam Anxiety of the Prepared High School Final Classes

Purpose: This study was conducted in order to determine the student effect of parental behaviors of students prepared for the university exam.

Materials and Methods: The descriptive and cross-sectional study was carried out in March-April 2018 with 333 students high schools located in Zonguldak city center. Student Personal Information Form, Exam Anxiety Scale (EAS) and Family Based Test Anxiety Scale (FBTAS) are implemented to gather the data in the class. Statistical analyses were performed using Student t Test, One-Way of Analysis Variance, Post Hoc Tukey Testi or Kruskal-Wallis Variance Analysis.

Findings: A significant positive difference was found between " FBTAS " and " EAS " total scores ($p=0.001$ $r=0.30$; $p=0.001$ $r=0.30$). The average score of females' fbtas and eas were significantly higher than males ($p<0.05$).

Conclusion: As a result of our research, when there is a parallel relation between exam anxiety and family attitude, it is considered that exam anxiety will decrease by decreasing family pressure

Keywords: Adolescents , family attitude, exam anxiety school nursing

GİRİŞ

Öğrencilerin üniversitede iyi bir bölüm kazanabilmek için yeterli ve etkili çalışması gerekmektedir. Ebeveynlerin davranışları çocuklarının başarılı olmasında önemli bir etkidir. Baskıcı ebeveyn davranışları anne babaların, çocuklarının daha başarılı olmasını istemelerinden dolayı yaptığı zorlamalardır (Kapıkıran, 2016). Bu zorlamalar, çocuklarından aşırı çalışma, yüksek not alma isteği, diğer çocuklarla kıyaslama, çocuğun başarısını yeterli bulmama gibi olumsuz davranışlar şeklinde gözlenebilir. Ebeveynlerin bu tip zorlamaları çocuklarının başarılarını etkilemekle kalmaz duygusal, sosyal yönlerini de etkiler. Normal kaygı düzeyi başarıyı olumlu yönde etkilerden aşırı kaygı başarıyı düzeyini olumsuz etkiler ve sınav kaygısına neden olabilir (Genç, 2016).

Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik başarısını düşüren, potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına engelleyen, bazen eğitimine ara vermesine neden olan, yaşantısal ve mesleki kararlarını olumsuz etkileyen ciddi bir sorundur. Sınav kaygısı adölesan döneminde sınav öncesinde ve sırasında ortaya çıkan, sınavda özellikle başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardan kaynaklanan bir sorundur. Bu durum çocuğa yarar yerine zarar getirir. Çocuğun hayatında yaptığı işte verim ve üretkenliğini olumsuz yönde etkileyerek başarısını düşürür (Bilge ve Pektaş, 2004; Genç, 2013). Ebeveynlerin uyguladığı aşırı başarı baskısı, kaygı, duygusal-davranışsal sorunlar, anksiyete, depresyon, intihar girişimleri gibi problemlere neden olabilmektedir (Ketsetsiz ve arkadaşları, 1998; Riley, 2003; Tang, 2007, Otsuka, 2016).

Okul sağlığı hemşireliği; öğrencilerin hayat boyu kazanımlarını, akademik başarılarını ve sağlığını geliştiren profesyonel hemşireliğin bir uygulama alanıdır. Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için okul hemşirelerinin eğitici rolü önem kazanmaktadır. Bu amaçla, okul sağlığı hemşireliği öğrencinin var olan ya da olası sağlık problemlerine aile ya da diğer kurumlarla işbirliği kurarak müdahale eder (Ulutaşdemir, Balsak, Öztürk Çopur ve Demiroğlu ,2016). Okul hemşireliğinde hemşirenin eğitici rolü; sınav stresi yaşayan öğrenciye, ebeveynlerine ve öğretmenlere yönelik olan, kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla hemşireden beklenen roldür.

GEREÇ-YÖNTEM

Araştırma Tipi

Araştırma lise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık döneminde yaşadığı sınav kaygısında ebeveyn tutum ve davranışlarının etkisinin belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Bu çalışmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılının ikinci yarısında öğrenim gören Zonguldak merkezde yer alan lise son sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Araştırmanın Evren, Örnekleme

Evreni lise son sınıf öğrencileri (N= 1350) oluşturmaktadır. Örnekleme evren bilindiği durumlarla kullanılan formül ile hesaplanan 333 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı kurumlar ve sınıflar kura ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri sosyodemografik özellikler formu, Spielberg Sınav Kaygısı Envanteri ve Aile Temelli Ölçek ile toplanmıştır.

Sosyodemografik Özellikler Formu, okul türü, cinsiyet, kaçınıcı çocuk, aile tipi, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumunu içeren 8 sorudan oluşmaktadır.

Spielberg Sınav Kaygısı Envanteri, Sınav ve sınamayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçen bir kağıt kalem testi olup ilkokulun 4. sınıftan başlayarak tüm öğrenci ve diğer bireylere uygulanabilen, yaklaşık olarak 10 dakikada yanıtlanabilen toplam 20 maddeden oluşmuştur. Sekiz maddeden oluşan, Kuruntu (Worry) ve 12 maddeden oluşan Duyuşsallık (Emotionality) olmak üzere iki alt boyutu içerir. Her madde için "hemen hiçbir zaman", "bazen", "sık sık" ve "hemen her zaman" olmak üzere dört seçeneekli bir likert tipi ölçeği vardır. Üç türlü puan çıkarılır: Kuruntu, duyuşsallık ve tüm test puanı. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80'dir. Kuruntu alt test puanları 8-32; Duyuşsallık alt test puanları 12-48 arasında değişebilir. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir (Öner, 1990)

Aile Temelli Sınav Kaygısı Ölçeği (ATSKÖ), Yıldırım (2010) tarafından öğrencilerin sınav kaygılarında aile-öğrenci ilişkilerinde yaşanan sorunların, çeşitli aile tutum ve davranışlarının ve ailenin geleceğe yönelik beklentilerinin etkilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekten aldığı puan yükseldikçe, o öğrencinin sınav kaygısı düzeyi de yükselmekte; aldığı puan düştükçe sınav kaygısı düzeyi de düşmektedir. Bu doğrultuda ATSKÖ'nün genel sınav kaygısı bölümünden alınacak puanlar "16-80 puan" aralığında iken; aile temelli sınav kaygısı bölümünden alınacak puanlar "17-85 puan" aralığındadır (Yıldırım ve Gözüyeşil, 2011).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacağı kurum yönetici ve öğretmenleri ile görüşülerek kurum için uygun olan saatlerde araştırma veriler toplanmıştır. Uygun ders saatlerinde sınıflara girilerek öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilip istekli olanların katılımı istenmiştir. Anketlerin doldurulması sırasında öğrencilerin yanlarında kalınarak anket ile ilgili soruları cevaplanmıştır. Bir öğrencinin anketi doldurması ortalama olarak 15-20 dakika sürmüştür.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlamadan önce Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan ve Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilip, sözel izinleri alındıktan sonra, araştırmaya katılıp katılmama konusundaki kararın

tamamen kendilerine ait olduğu, anket formuna isim yazmamaları, bu çalışmadan toplanılacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, gizliliğin kesinlikle sağlanacağı belirtilmiştir

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 16 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada yer alan kategorik değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde ile sürekli değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma, ortanca, minimum ve maksimum değerleriyle verilmiştir. Normal dağılım göstermeyen sürekli değişkenlerin üç grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi, 2'li alt grup karşılaştırmalarında Bonferonni düzeltilmiş Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen sürekli değişkenlerin 2 grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmadaki tüm istatistiksel karşılaştırmalarda p değeri 0,05'in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin %79.3 (n=264)'ünün Anadolu lisesine, %11.4 (n=38) fen lisesine, 56.9(n=23) meslek lisesine, %2.4(n=8) temel liseye devam ettiği, %58.9 kız öğrenci olduğu ve öğrencilerin %53.8 (n=179)'inin ailede ilk çocuğu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin %87.7 (n=292) sinin çekirdek, %8.4 (n=28) geniş, %13 (3.9) parçalanmış aileye sahip olduğu belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyinin %32.4 (n=108)' ünün lise, %46.2 (n=154)'sının ilköğretim, %16.5 (n=55)'inin üniversite mezunu olduğu ve %4.8 (n=16)'inin eğitimi olmadığı, çalışma durumuna bakıldığında %68.8 (n=219) inin çalışmıyor olduğu görülmüştür. Babaların eğitim düzeyinin %40.5 (n=135)' ünün lise, %30.6 (n=99)'sının ilköğretim, %25.8 (n=86)'inin üniversite mezunu olduğu ve %3.0 (n=10)'inin eğitimi olmadığı, çalışma durumuna bakıldığında %91.9 (n=308)'unun çalışıyor olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin bazı özelliklerinin ve ölçek puanlarının ortalama, standart sapma, ortanca, minimum ve maksimum değerleri

Özellikleri	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Minumum	Maksimum
Yaş	17.50	0.55	17.0	16.0	19.0
Kardeş Sayısı	2.30	0.80	2.00	1.0	6.0
SKÖ Duyusal alt boyut	26.30	8.80	24.0	12.0	48.0
SKÖ Kuruntu alt boyut	17.45	4.75	17.0	8.0	32.0
ATSKÖ	41.80	1.35	40.0	17.0	85.0

Öğrencilerin yaş ortalamasının 17.50 ± 0.55 (16.0-19.0), kardeş sayısının 17.50 ± 0.80 (1.0-6.0) olduğu görülmüştür. SKÖ duyusal alt boyut puanları 26.30 ± 8.80 (12.0-48.0), SKÖ kuruntu alt boyut puanları 17.45 ± 4.75 (8.0-32), ATSKÖ puanları 41.80 ± 1.35 (17.0-85.0) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikler ile SKÖ ve ATSKÖ test değerlerine bakıldığında sadece cinsiyet ile ölçekler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır (SKÖ duyuşsal alt boyut $p=0.001$, SKÖ kuruntu alt boyut $p=0.006$, ATSKÖ $p=0.017$). Cinsiyet ve sınav kaygısı ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde kadınlarda SKÖ'nin duyuşsal alt boyutu ve kuruntu alt boyutu erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. ATSKÖ ile cinsiyet arasındaki anlamlılığa bakıldığında ise erkeklerde ölçekten alınan puan ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyuşsal alt boyut kaygı puanları ortalamalarının babanın öğrenim durumu ile anlamlı farklılık göstermezken anne eğitim durumu ile anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0.04$).

Tablo 2. Öğrencilerin Bazı Sosyo-demografik Özelliklerinin SKÖ ve ATSKÖ Göre Ortalama±Standart Sapma Median (Min-Max) Değerleri ve Karşılaştırma Sonuçları

Özellik	Sınav Kaygısı Ölçeği		Aile Temelli Ölçek
	Duyuşsal Ort±SS Median (Min-Max)	Kuruntu Ort±SS Median (Min-Max)	Ort±SS Median (Min-Max)
Anadolu (264)	26.14±8.96 24.00 (12.00-48.00)	17.65±4.76 17.00 (8.00-32.00)	41.79±1.33 41.50 (17.00-85.00)
Fen (38)	28.55±8.64 28.00 (12.00-48.00)	16.63±4.73 16.50 (8.00-30.00)	42.73±1.52 44.50 (17.00-71.00)
Meslek (23)	26.00±8.07 25.00(12.00-48.00)	17.00±4.00 16.00 (10.00-31.00)	42.00±1.33 40.00 (21.00-85.00)
Temel (8)	22.00±5.11 24.00 (16.00-31.00)	15.00±3.6 14.50 (12.00-22.00)	36.00±1.16 32.50 (25.00-62.00)
p	0.49	0.31	0.14
Cinsiyet			
Kadın (196)	27.91±8.64 26.00 (12.00-48.00)	18.50±4.74 18.00 (8.00-32.00)	40.00±1.36 39.00 (17.00-85.00)
Erkek(137)	24.00±8.59 23.00 (12.00-48.00)	16.59±4.63 16.00 (8.00-32.00)	43.87±1.30 43.00 (17.00-85.00)
p	0.001	0.006	0.017
Aile tipi			
Çekirdek aile(292)	26.34±8.74 24.00 (12.00-48.00)	17.50±4.71 17.00 (8.00-32.00)	42.16±1.36 41.00 (17.00-85.00)
Geniş aile(28)	26.85±9.40 25.00 (12.00-43.00)	17.25±5.17 16.00 (9.00-29.00)	39.71±1.27 41.50 (18.00-72.00)
Parçalanmış aile (13)	24.23±9.85 22.00 (12.00-45.00)	16.76±4.86 16.00 (9.00-28.00)	37.69±1.12 32.00 (21.00-59.00)
Test Değeri	0.58	0.82	0.32

Babanın çalışma durumu			
Çalışıyor(306)	26.34±8.81	17.49±4.84	41.71±1.32
	24.00 (12.00-48.00)	17.00 (8.00-32.00)	40.00 (17.00-85.00)
Çalışmıyor(27)	25.88±9.10	17.00±3.60	42.62±1.64
	25.00 (12.00-43.00)	17.00 (8.00-25.00)	42.00 (19.00-85.00)
p	0.79	0.60	0.73
Annenin eğitim düzeyi			
Okuryazar değil(7)	27.50±10.75	17.31±5.94	39.62±1.19
	(12.00-45.00)	(8.00-28.00)	(17.00-56.00)
Okuryazar (9)	26.31±8.61	17.35±4.35	42.47±1.29
	(12.00-46.00)	(9.00-28.00)	(18.00-78.00)
İlköğretim (154)	27.07±8.94	18.03±5.12	42.44±1.53
	(13.00-48.00)	(11.00-32.00)	(17.00-85.00)
Lise (108)	26.94±9.16	17.72±4.84	42.40±1.34
	(12.00-48.00)	(8.00-32.00)	(19.00-85.00)
Üniversite (55)	23.98±7.67	16.58±4.57	39.30±1.34
	(12.00-47.00)	(8.00-30.00)	(17.00-71.00)
p	0.04	0.36	0.84
Annenin çalışma durumu			
Çalışıyor(114)	26.69±9.13	17.71±4.96	41.61±1.43
	25.50 (12.00-48.00)	17.50 (8.00-32.00)	40.00 (17.00-79.00)
Çalışmıyor(219)	26.10±8.67	17.31±4.63	41.87±1.31
	24.00 (12.00-48.00)	17.00 (8.00-32.00)	41.00 (17.00-85.00)
p	0.56	0.47	0.86

Aile temelli ölçek puanı ile kuruntu ($p=0.00$ $r=0.30$) ve duygusal kaygısı ($p=0.00$ $r= 0.30$) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Aile temelli ölçek puanı arttıkça kuruntu ve duygusal kaygısı puanı artmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin yaş, kardeş sayısı, SKÖ ve ATSKÖ puanları Arasındaki ilişki

Özellik	Yaş		Kardeş Sayısı		ATSKÖ		SKÖ kuruntu		SKÖ duygusal	
	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r
Yaş			0.48	0.04	0.85	-0.01	0.90	-0.009	0.60	-0.02
Kardeş	0.50	0.04			0.06	0.30	0.40	-0.5	0.35	-0.05
ATSKÖ	0.85	-0.01	0.30	0.06			0.00	0.30	0.00	0.30
SKÖ kuruntu	0.90	-0.09	0.40	-0.04	0.00	0.30			0.00	0.80
SKÖ duygusal	0.60	-0.03	0.40	-0.05	0.00	0.30	0.00	0.80		

TARTIŞMA

Bu çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sosyodemografik özellikler ile sınav kaygısı ve aile temelli ölçeklerin test değerlerine bakıldığında sadece cinsiyet ile ölçekler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır (sınav kaygısı ölçeği duyuşsal alt boyut $p=0.001$, sınav kaygısı ölçeği kuruntu alt boyut $p= 0.006$, aile temelli ölçek $p=0.017$). Cinsiyet ve sınav kaygısı ölçeği arasındaki anlamlılık incelendiğinde kadınlarda sınav kaygısı ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ve kuruntu alt boyutu erkeklerden daha yüksekken aile temelli ölçek ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında ise erkeklerde aile temelli ölçekten alınan puanın kadınlardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalarda da sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisinde kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Albayrak, 2006; Kabalcı, 2008; Çakır ve Güler, 2013; Demirci ve Ayhan, 2016; Genç, 2016).

Kabalcı (2008) sınav kaygısının erkek öğrencilerde kuruntu alt boyutu ile ilişkiliyken, kız öğrencilerde duyuşsal alt boyut ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Kuruntu bireyin genellikle kendisi hakkındaki olumsuz düşüncelerini ve ya başaramazsam, ya yapamazsam gibi iç konuşmalarını içerir. Bu iç konuşmalar öğrencinin dikkatinin dağılmasına, okuduklarını anlamamasına sebep olmaktadır. Kızlarda anksiyete düzeylerinin genel olarak erkeklerden daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu durum kızların erkeklere göre daha duyuşsal bir yapıya sahip olmalarına bağlı olabileceği düşünülmektedir (Kabalcı, 2008)

Alyaparak (2006) kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklere göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak kültürümüzde kaygı, korku gibi duyuşsal özelliklerin kadınlara atfedilmesini göstermiştir. Toplumumuzda birçok kadının toplumsal kimliğine mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu durumun kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamasında etkili olabileceğini ifade etmiştir. Albayrak kız çocuklarında kaygı puanının yüksek olmasını kız öğrencilerinin kaygılarını daha rahat ifade ediyor olmalarına bağlanmıştır. Bu araştırmalar çalışmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyuşsal alt boyut kaygı puanları ortalamalarının babanın öğrenim durumu ile anlamlı farklılık göstermezken anne eğitim durumu ile anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0.04$). Yapılan bir çalışmada ise farklı olarak baba eğitiminin öğrenci kaygısını etkilerken anne eğitiminin etkilemediği saptanmıştır (Albayrak, 2006). Ailenin bilinçsiz ilgisinin çocukların strese girmelerinde ve kaygı düzeylerinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının bu alt boyuttan en düşük puan aldıkları görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına karşı istedik tutum ve davranışlar içerisinde olabileceği, çocuklarını motive etme, psikososyal açıdan gelişmelerine olumlu yönde katkıda bulunmalarının bu sonuçta etkili olabileceği düşünülmektedir.

Aile temelli ölçek puanı ile kuruntu ($p=0.00$ $r=0.30$) ve duyuşsal kaygısı ($p=0.00$ $r= 0.30$) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Aile temelli ölçek puanı arttıkça kuruntu ve duyuşsal kaygısı puanı artmaktadır. Genç (2016) çalışmasında üniversite adaylarının üzerinde çevrenin ve ailesinin etkisi ve beklentileri oldukça fazla olduğunu, bu beklentiler karşısında öğrencilerin daha çok kaygılandığını ifade etmiştir. Ailenin ilgisinin çocukların başarısında önemli bir etken olduğu

görülmektedir. Öğrenciler; ailenin emeğini boşa çıkartmama, beklentilere karşı sosyal çevre baskısı altında olma, ailelerin yüksek beklentileri gibi sebeplerle sınav kaygılarının arttığını ve bu durumun başarı düzeylerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler (Genç, 2016).

SONUÇ

Bu araştırma temel olarak; genel liselerin son sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygılarında ebeveyn davranışlarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar;

- Cinsiyet ve sınav kaygısı ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde kadınlarda SKÖ'nin duygusal alt boyutu ve kuruntu alt boyutu erkeklerden daha yüksek olduğu,
- ATSKÖ ile cinsiyet arasındaki anlamlılığa bakıldığında ise erkeklerde ölçekten alınan puan ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu,
- Öğrencilerin duygusal alt boyut kaygı puanları ortalamalarının anne eğitim durumu ile anlamlı farklılık gösterdiği,
- ATSKÖ ile SKÖ kuruntu ve SKÖ duygusal kaygısı puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu,
- Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arttıkça, aile temelli sınav kaygısı düzeyleri de artmakta veya genel sınav kaygısı düzeyleri azaldıkça, aile temelli sınav kaygısı düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Ailelerin, öğrenciler ve öğretmenlerin "sınav kaygısı" konusunda bilgilendirilmesi,
- Öğrencilere nasıl yaklaşmaları ve davranmaları gerektiği hakkında uzmanlar ve rehberlik servisleri aracılığıyla eğitim programlarının düzenlenmesi,
- Kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmasına nedeniyle kız öğrencilere yönelik bireysel ve grup çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri, *Ege Eğitim Dergisi*,(17) 1, 62-83
2. Otsuka, S. (2006). Cultural Influences on Academic Performance in Fiji: A Case Study in The Nadroga/Navosa Province. A Dissertation submitted to the Faculty of Education & Social Work, the University of Sydney, in partial fulfilment of the Degree of Doctor of Education, Australia.
3. Riley, P. J. (2003). The Relationship Between Parental Warmth And Parental Pressure To Achieve With Adolescent Depression And Anxiety in China University of Maryland at College Park, in partial fulfilment of the Degree of Doctor of Education, Maryland

4. Tang, M. (2007). Psychological Effects On Being Perceived As a “Model Minority” For Asian Americans. *New Waves: Educational Research and Development*, 11(3), 11-16.
5. Ketsetzis, M., Ryan, B. A. ve Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment, *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 374-387.
6. Kabalıcı, T. (2008). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı Benlik Saygısı Ve Sosyo-Demografik Değişkenler. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
7. Alyaprak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
8. Güler, D., Çakır, F., (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94
9. Demirci, D., Bütün Ayhan A., Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerde Sınav Kaygısının İncelenmesi, *International Journal of Social Science* , 44, 431-441
10. Genç, Y., (2016). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Etkileyen Faktörler, ICPESS 24-26 Ağustos 2016 İstanbul
11. Ulutaşdemir, Balsak, Öztürk Çopur, Demiroğlu (2016). Halk Sağlığı Hemşireliğinin Bir Dalı: Okul Sağlığı Hemşireliği. *Türkiye Klinikleri J Public Health Nurs-Special Topics* 2016;2(1),121-124
12. Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
13. Yıldırım M., Gözüyeşil E. (2011). Üniversite Giriş Sınavlarına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları Üzerinde Aile Faktörünün Etkileri e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0296, 6, (1), 304-323.

24 Ekim 2018

Oturum XXXVIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yalçın

Saat	Yer
15:15-16:45	508 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)

24- 48 AYLIK ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN DİSİPLİN KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN¹, Kamile Büşra ERGENCİ²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük

okahraman@karabuk.edu.tr

²Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Kastamonu, k.busra.ergenci@gmail.com

ÖZET

Kurallar çocukların kişilik gelişimi açısından oldukça önemli bir kazanımdır. Çocuklar kurallar sayesinde düşünsel, duygusal ve kültürel değerleri ve birikimi hafızlarına kaydederler. Bu araştırma 24- 48 aylık çocuğa sahip annelerin disiplin konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24- 48 aylık çocuğa sahip 45 anne oluşturmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular ebeveynlere sorularak araştırmacı tarafından o anda notlar alınmıştır. Elde edilen verilerle içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Annelerin büyük çoğunluğunun çocuklarına kural koyduğu, koyulan kuralların çoğunlukla güvenlik ve tehlikelerden korumayla ilgili olduğu, çocukların ara sıra kurallara uyduğu, çocukları kurallara uyduğunda annelerin çoğunlukla pekiştirme yaptığı, çocukları kurallara uymadığında ise açıklama yapma yöntemini uyguladıkları, anneler tarafından en sık verilen ödüller gruplandığında en çok nesnel pekiştirici verdikleri, evde en çok annelerin otorite olarak görüldüğü ve bunun sebebinin de tutarlı olmalarından kaynaklandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: disiplin, ebeveyn, anne

GİRİŞ

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde ebeveynlerin tutum ve davranışları önemli bir yere sahiptir. Ebeveynler çocuklarına sevgi göstererek, çocuktan gelen ipuçlarına duyarlı olarak, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada duyarlılık göstererek, çocuğun davranışlarını ve duygularını düzenlemesine yardımcı olarak güvenli bir temel oluştururlar. Buna ek olarak, ebeveynler açık ve tutarlı kurallar oluşturarak ve çocukların duygusal durumlarını çok fazla etkileyecek aşırı tepki vermeden (umursamaz olmamak kaydıyla) çocuklar için organize bir çevre ve dış yapı sağlamalıdır (Grolnick ve Pomerantz, 2009; Lorber, 2012). Ebeveynlerin disiplin yaklaşımları ebeveynlerin çocuklarına doğru rehberlik edebilmeleri ve çocuğun uygun davranışları öğrenmesinde önemlidir. Her ne kadar kelime anlamıyla

“katicılık” ve “kuralcılık” gibi kavramları çağırıştırıyorsa da gerçek anlamda disiplin, çocuğun topluma uyumu üzerine yoğunlaşmakta, davranışı yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Disiplin bir anlamda çocuğun sahip olduğu sorumluluğuyla yaşantısındaki hareketlerinin doğal ve sosyal sonuçlarını kabul etmesidir. Disiplin kararlılık, sınır koyma ve sevgi sunmadır (Yavuzer, 1996).

Çocuklar önceden var olan norm ve kurallarla yapılandırılmış sosyal bir dünyaya doğarlar. Çocuklar 2. yaştan itibaren, yetişkin bir otorite tarafından çıkarılan sosyal normlara uyum sağlamaya başlarlar (Gralinski & Kopp, 1993). Yeni yürümeye başlayan çocuklar kendilerini “dünyanın merkezi” olarak görmekte ve çok sahiplenici olabilmektedir. “Hayır” favori bir kelime ve bağımsızlıklarını ortaya koymanın bir yolu haline gelmektedir. Çocuklar bu yaşlarda yürümeye başladığından yeni bulunan bu hareketlilik ile daha fazla bağımsızlık kazanırlar. İstedikleri şeyleri yapamadıklarında engellenmiş olduklarını hissederek öfkelenebilirler ve duygular kısa süreli olarak çok yoğun olabilir. Bu artan benlik ve sahiplik bilinci (paylaşma ve paylaşmama) normal gelişimin bir parçasıdır. Bir bebeğin büyüyen bağımsızlığını ve kendine yeterliliğini ifade eder (kendini kontrol henüz bu yaşta başlar ve ikinci yılda gelişmeye başlar.) Yeni yürümeye başlayan çocuklar kendi başlarına ya da diğer çocukların yanında oynamayı severler. Paylaşım ve diğer insanların duyguları hakkında konuşmak iyi olsa da, çocuğun başkalarının duygularını paylaşmasını veya anlamasını beklemek için çok erken bir dönem olarak görülür. Bunlar gelecek yıllarda geliştirecekleri beceriler arasındadır. Çocuğun bağımsızlığını güçlendirmeye yardımcı olmak önemlidir. Fakat aynı zamanda çocuğa belirlenen sınırlar ve disiplinle de rehberlik edilmesi gerekir. Çocuğun kendi sınırlarını test etmesi doğal olacaktır. Birçok ebeveyn çocuğuna karşı yanlış bir yaklaşım sergileyerek ona duygusal olarak zarar vereceğinden endişe edebilmektedir. “Bir yaşındaki bağımsız çocuk, şımarık bir çocuk demek değildir. Şımarık çocuk sınırları bilmekte ve ona uygun davranmakta sorun yaşar. Çocuğun ne beklemesi gerektiğini ve sınırlarını öğrenmesini sağlayan bir temel oluşturmak çocuğun sosyal ipuçlarını öğrenmesini ve daha iyi ilişkiler kurmasını sağlar (Brazelton ve Sparrow, 2006).

Ebeveynlerin uyguladıkları disiplin müdahaleleri genellikle iki kategoriye ayrılır: güç kullanma ve tümevarımsal (indüktif) . Tümevarımsal disiplin teknikleri arasında sınırların belirlenmesi, kuralların hatırlatılması ve çocukların sosyal olarak uygun davranışlar hakkındaki davranışlarını ve diğerlerinin davranışları üzerindeki potansiyel zararlı sonuçları hakkında akıl yürütme mantığı bulunmaktadır (Hart, DeWolf, Wozniak, & Burts, 1992). Tümevarımsal yöntemler, ebeveynin çocuğa kendi eylemlerinin veya diğerlerinin eylemlerinin sonuçlarını veya kuralın ardındaki mantığı açıkladığı bir müdahaledir. Tümevarımsal yöntemler güç kullanma müdahalelerine zıttır. Güç kullanımına yönelik müdahaleler sırasında ebeveyn, kuralları uygulamak veya sınır aşıldıktan sonra çocuğu cezalandırmak için ebeveyn-çocuk ilişkisi içindeki doğal gücünü-otoritesini kullanır. Bu müdahaleler bedensel cezalandırmayı içerir ancak mola ve ayrıcalıkların geri çekilmesi ya da sevdiği şeyden yoksun bırakma gibi daha az saldırgan eylemler de içerir (Lopez, Schneider ve Dula, 2002).

Güç kullanımına dayalı fiziksel disiplin, ebeveynlere derhal uyumu sağlamak için güçlü iddialı araçlar sağlar ve çocuklara ilişkisel ve fiziksel egemenliklerini göstermelerini sağlar. Üstelik, yüksek düzeyde fiziksel disipline sıklıkla annelerin öfke, düşmanlık ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları eşlik

etmektedir (Critchley ve Sanson, 2006). Holden ve arkadaşları (1995), annelerin diğer herhangi bir suç türüne kıyasla saldırgan davranışlara tepki olarak dayak (şaplak) kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Hoffman'a (1994) göre, ebeveynlerin saldırganlık unsuru (bedensel ceza, azarlama) içeren bazı müdahaleleri çocuğu çok kaygılı ve korkulu hale getirebilir. Bu yüksek uyarılma seviyesi, bazı çocukların ebeveynlerden gelen uyarı mesajını işlemlerini engelleyerek, müdahalenin etkinliğini azaltır.

Ebeveynler tarafından sıklıkla kullanılan başka bir disiplin yöntemi moladır. Araştırmalar mola yönteminin davranışları ile zamanlamaları arasındaki bağlantıyı anlayamayan bir çocuk için çocuğun üzüntü ve utanç duyması gibi olumsuz etkiler gösterdiğini belirtmektedir. Uzmanlar, zaman aşımalarının uygun şekilde kullanılması ve kısa, denetimli ve gelişimsel olarak uygun olmaları gerektiği konusunda uyarıyorlar (Prochner & Hwang, 2008).

Gültekin-Akduman (2010), annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerini belirlediği ve uygulamaları çocuk istismarı açısından değerlendirdiği çalışmasında annelerin büyük bir çoğunluğunun çocukla durum hakkında konuşulmasının en uygun disiplin yöntemi olduğunu düşünmelerine rağmen, çocuklarını disipline etmek amacıyla en sık kullandıkları yöntemin çocuğa kızma, bağırma, azarlama ve tehdit etme olduğu, bununla birlikte annelerin bazılarının çocuklarını disipline etmek için küfür, aşağılama veya hakaret etme, yapamayacağı kadar çok iş vermek, fiziksel ceza yöntemlerine başvurduğu dikkati çekmektedir.

Erken yıllardaki ebeveynlerin disiplin yaklaşımları çocuğun içselleştirilmiş sorumluluk duygusunun gelişiminde ve topluma uyumunu sağlamada çok önemlidir. Ebeveynler çocuklarını disipline etmeye çalışırken çocuklarının gelişim düzeylerini ve yaşlarını da dikkate almalıdırlar. Ülkemizde okul öncesi (özellikle 5-6 yaş) ve okul dönemi çocuklarına yönelik ebeveynlerin uyguladığı disiplin yaklaşımlarını belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu (Bal, 2005; Kırcaali-lftar, 2005; Kutlu ve ark., 2007; Gültekin-Akduman, 2010; Bilge ve ark. 2013), ancak özellikle 2-4 yaş arasındaki küçük çocuklarla bu konuda yapılmış çalışmanın olmadığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı 2-4 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları disiplin uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma niteliksel araştırma yöntemine dayalı olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmada temel amaç örnekleme daha derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyükoztürk ve diğerleri 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ve Karabük ilinden gönüllü olarak seçilmiş, 24- 48 aylık çocuğa sahip, evli ve aile bütünlüğü devam eden 45 anne oluşturmuştur. Çocukların 25'i 24-36 aylık, 20'si 37-48 aylıktır. Çocuklardan 19' u kız, 26'sı erkektir. Çocuklardan 21 tanesinin bir kardeşe sahip olduğu, 19 tanesinin hiç kardeşi olmadığı, 29'unun da ilk çocuk olarak dünyaya geldiği görülmüştür.

Araştırmaya 20-29 yaş arasında 10 anne, 30-39 yaş arasında 35 anne katılmıştır. Annelerin 20'si lisans, 8'i ön lisans mezunudur. 38 aile çekirdek, 7 aile geniş aile yapısına sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmada kullanılabilecek en uygun veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğuna karar verilmiştir. Çünkü görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, tutumlarına ve görüşlerine ilişkin bilgi edinmede oldukça etkilidir. Bu teknik içeriğinde hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016- sy:154).

Araştırmada verileri toplamak amacıyla annelere araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda oluşturulmuş disiplin görüşlerinden "Annelerin çocuklarına kural koyma durumu ve koydukları kurallar", "Çocukların koyulan kurallara uyma durumu", "Çocukların kurallara uyduğunda ve uymadığında anneleri tarafından verilen tepkilerin neler olduğu", "Anneler tarafından en sık verilen ödüllerin neler olduğu", "Evde otorite olarak görülen ebeveynin kim olduğu ve otorite olarak görülme nedeni", "Annelerin çocuklarının davranışlarını yönetmede kendilerini yeterli görüp görmedikleri" sorulmuştur. Soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek için üç anne ile pilot görüşme yapılmış ve anlaşılmayan sorularda düzenlemeye gidilerek görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden annelerin uygun oldukları günler ve saatler belirlenerek görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler annelerin evinde ya da araştırmacının çalıştığı kurumun sessiz bir odasında araştırmalar tarafından bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından o anda yazılı olarak kayıt edilmiştir ve her bir görüşme 20-30 dk. arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010). Görüşmeler yapıldıktan sonra temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Görüşme yapılan annelere sırasıyla A1 den A45 e kadar kodlar verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde 24- 48 aylık çocuğa sahip annelerle görüşmeler sonucunda elde edilmiş veriler yorumlanmıştır. Annelere öncelikle çocuklarına kural koyup koymadıkları ve koyulan kuralların hangi konularda olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 3' te yorumlanmıştır.

Tablo 1. Annelerin çocuklarına kural koyma durumu ve koydukları kural çeşitlerine ilişkin frekans tablosu

		f
Annelerin çocuklarına kural koyma durumu	Evet kural koyuyorum	43
	Hayır kural koymuyorum	2
Annelerin çocuklarına koydukları kurallar	Güvenlik ve tehlikelerden koruma	22
	Beslenme	16
	Düzenle ilgili	14
	Öz bakım (temizlik, diş fırçalama vb.)	9
	Uyku düzeni	6
	İsteklerinde sınırlama	2
	Saygı	1
	Ders çalışma	1
	Okula gitme	1

Tablo 1'e göre çalışma grubundaki annelerin kural koyma durumuna bakıldığında 43 anne çocuklarına kural koyduklarını ifade etmişlerdir. Annelerin çocuklarına koydukları kuralların çeşitlerine bakıldığında 22 anne güvenlik ve tehlikelerden korumak için, 16 anne beslenme ile ilgili, 14 anne de düzenle ilgili kural koyduklarını ifade etmişlerdir. Saygı, ders çalışma, okula gitme ile ilgili kuralları 1'er annenin tercih ettiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde 24-48 aylık çocuklara sahip annelerin çocuklarına kural koymayı tercih ettikleri ve kural koyarken güvenlik ve tehlikelerden koruma, düzenle ilgili ve beslenmeye ilişkin kuralların bu yaş grubu için öncelik olarak görüldüğü bunun yanında saygı, ders çalışma, okula gitme gibi kuralların öncelik olarak görülmediğini söyleyebiliriz.

Annelere 2. soru olarak "Çocukların kurallara uyma durumu" sorulmuştur. Annelerin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2' te sunulmuştur.

Tablo 2: Çocukların kurallara uyma durumuna ilişkin frekans tablosu

		f
Çocukların kurallara uyma durumu	Ara sıra	18
	Sık sık	17
	Her zaman	6
	Nadiren	4
	Hiçbir zaman	0

Tablo 2'ye göre çocukların kurallara uyma durumuna bakıldığında 18 çocuğun ara sıra, 17 çocuğun sık sık, 6 çocuğun da her zaman kurallara uyduğu ve kurallara hiçbir zaman uymayan çocukların olmadığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde 24- 48 aylık çocukların ara sıra da olsa kurallara uymaya meyilli olduğunu söyleyebiliriz.

Annelere 3. soru olarak “Çocuklarının kurallara uyduğunda ve uymadığında verilen tepkilerin neler olduğu” sorulmuştur. Annelerin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3: Çocukların kurallara uyduğunda ve uymadığında anneleri tarafından verilen tepkilere ilişkin frekans tablosu

		f
Çocukların kurallara uyduğunda anneler tarafından aldığı tepkiler	Pekiştirme	43
	Görmezden gelme	2
Çocukların kurallara uymadığında anneler tarafından aldığı tepkiler	Açıklama yapma	14
	Kızma	14
	Mahrum/yoksun bırakma	11
	Uyarma	10
	Görmezden gelme	7
	Küsme	1
	Kararlı davranma	1
	Fiziksel ceza	1
	Ayrımlı pekiştirme (Olumluyu görme, olumsuzu görmeme)	1

Tablo 3’e göre çocukların kurallara uyduğunda ve uymadığında alınan tepkilere bakıldığında 43 anne çocukları kurala uyduğunda pekiştirdiklerini, 2 anne de görmezden geldiğini ifade etmiştir. Kurallara uymadığında ise 14 anne kızdığını, 14 anne açıklama yaptığını, 11 anne de sevdiği birşeyden mahrum bıraktıklarını, 1’ er anne de fiziksel ceza, küsme, kararlı davranma ve olumluyu görüp olumsuz görmediklerini ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde 24-48 aylık çocuğa sahip annelerin çocukları kurallara uyduğunda pekiştirdikleri, uymadıklarında ise açıklama yapma, kızma ya da mahrum bırakmayı kullandıkları; fiziksel ceza küsme, kararlı davranma ve olumluyu görüp olumsuz görmeyi çok az tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Annelere 4. soru olarak “Anneler tarafından en sık verilen ödüllerin neler olduğu” sorulmuştur. Annelerin soruya verdikleri yanıtlar literatür ışığında gruplandırılmış ve Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4: Anneler tarafından en sık verilen ödüllere ilişkin frekans tablosu

		f
Anneler tarafından en sık verilen ödüller	Nesnel Pekiştirme	23
	Sosyal Pekiştirme	22
	Etkinlik Pekiştirme	15

Tablo 4'e göre annelerin çocuklarına verdikleri ödüllere bakıldığında 23 anne nesnel pekiştirme, 22 anne sosyal pekiştirme, 15 anne de etkinlik pekiştirmece kullandıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde 24-48 aylık çocuklara annelerin ödül olarak nesnel pekiştirme, sosyal pekiştirme ve etkinlik pekiştirmece verdiklerini söyleyebiliriz.

Annelere 5. soru olarak "Evde otorite olarak görülen ebeveynin kim olduğu ve otorite olarak görülme nedeni" sorulmuştur. Annelerin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5: Evde otorite olarak görülen ebeveyn ve otorite olarak görülme nedenine ilişkin frekans tablosu

		f
Evde otorite olarak görülen ebeveyn	Anne	27
	Baba	11
	Her iki ebeveyn	6
	Büyük ebeveyn	2
Ebeveynlerin evde otorite olarak görülme nedeni	Tutarlı olma	16
	Sert davranmak	9
	Kural koyduğu için	6
	Daha çok vakit geçirme	5
	Daha az vakit geçirme	5
	Korktuğu için	2
	Ebeveynleri üzme	1
	İstenilene yapma	1

Tablo 5'e göre evde otorite olarak görülen ebeveynlere bakıldığında annelerin 27 tanesi anne, 11 tanesi baba, 6 tanesi de her iki ebeveyn olarak ifade etmiştir. Ebeveynlerin otorite olarak görülme nedenine bakıldığında 16 anne tutarlı olma, 9 anne sert davranma, 6 anne de kural koyulmasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde 24-48 aylık çocukların otorite olarak çoğunlukla anneleri gördüğü bunun nedeninin de tutarlı davranmaktan kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz.

Annelerle 6. soru olarak "Çocuklarının davranışlarını yönetmede kendilerini yeterli görüp görmedikleri" sorulmuştur. Annelerin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6' te sunulmuştur.

Tablo 6: Annelerin çocuklarının davranışlarını yönetmede kendilerini yeterli görme durumuna ilişkin frekans tablosu

		f
Annelerin çocuklarının davranışlarını yönetmede kendilerini yeterli görme durumu	Hayır	16
	Evet	15
	Bazen	13

Tablo 6'ya göre annelerin çocuklarının davranışlarını yönetmede kendilerini yeterli görme durumuna bakıldığında 16 anne hayır, 15 anne evet, 13 anne de bazen olarak ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde 24-48 aylık çocuğa sahip annelerin çocuklarının davranışlarını yönetirken kendilerini yeterli görmediklerini söyleyebiliriz.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocuklar yaşadıkları dünyanın kurallarını anlamak isterler ve buna ihtiyaç duyarlar. Ebeveynlerin bir kural ya da beklentiyi öğretebilmek için kullandıkları sürece sınır koyma denir. Ebeveynlerin tümü bunu yapar. Aile, toplum ve kültürümüzün kurallarını bu şekilde öğrenilmektedir (Mackenzie, 2004). Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında çocukların 24-35 ay döneminden itibaren aile ve çevredeki kuralları anlamaya başladıkları (Sipahioğlu, 2014), çocukların yürümeye başladıkları yıllardan itibaren de annelerin uyguladıkları disiplin stratejilerinin de ılımlı olduğu görülmüştür (Huang ve arkadaşları, 2009). 24-48 aylık çocuğa sahip annelerle yaptığımız araştırmanın bulgularında da annelerin çocuklarına bu dönemde kural koymaya başladıkları görülmektedir. Choe, Olson ve Sameroff (2013), çocukluk döneminde fiziksel ve tümevarımsal disiplin ve dışsallaştırılmış sorunlarla etkileşimini inceledikleri araştırmalarında yaşları 3- 5,5 ve 10 yaş aralığında olan 241 çocuk ve anneleri ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda çocuk 3 yaşındayken daha fazla tümevarımsal disiplini destekleyen anneler daha az fiziksel disiplini rapor etmiş ve 5.5 yaşında daha az dışsallaştırılmış problem yaşayan çocuklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Küçük yaşta tümevarımsal disiplinle sınır/ kural koyma anlayışının uygulanmasının dışsallaştırılmış problem davranışları azalttığı düşünüldüğünde araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğunun küçük yaşta çocukları için disiplin ve sınır koyma anlayışını benimsemelerinin önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Annelerin çocuklarına ne tür kurallar koyduklarına ilişkin çalışmanın bulgularına bakıldığında annelerin öncelik olarak güvenlik ve tehlikelerden korumak için ve beslenme ile ilgili kural koydukları görülmektedir. Bu bulgu annelerin çocuklarda özerkliğin kazanıldığı bu dönemde çocuğun tehlikelerden koruyucu önlemlerin alınmasına duyarlılıklarını göstermesi açısından önemlidir. Anneler çocuklarının fiziksel ve sosyal çevrede çocuklarının keşfetme sürecinde kendilerini korumayı öğrenmeleri gerektiğini

düşündüklerinden ve büyüme çağında beslenmenin önemine dikkat ettiklerinden dolayı da beslenmeyle ilgili kuralları çoğunlukla söylemiş olabilirler. Bunların dışında saygının en az konulan kuralların arasında ve yalnızca bir anne tarafından tercih edilmesi dikkat çekmektedir. Değerlerin küçük yaşlardan itibaren başta aile sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenerek öğrenildiğini bilmekteyiz. Lickona ve arkadaşları (2002) da kendine ve diğerlerine saygı duymanın karakter eğitiminin temelini oluşturması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Ayrıca araştırma bulgularımızdaki çocukların kurallara uyma durumuna bakıldığında da ara sıra (f:18) veya sık sık (f: 17) çocukların kurallara uydugu ve hiç uymama durumlarının görülmediği saptanmıştır. Bulgularımızda kurallara uyma sıklığının değişkenlik göstermesi ve hiç uymama durumunun olmaması çocukların 2. yaştan itibaren, yetişkin bir otorite tarafından çıkarılan sosyal normlara uyum sağlamaya başlamalarından kaynaklanabilir (Gralinski & Kopp, 1993). Üç yaşındaki çocukların % 15'inde kurallara uymama davranışları görülürken, daha büyük çocuklarda bu oranlar artmaktadır (Derman ve Başal, 2013). Bulgularımızda annelerin kural koyma durumunun çoğunlukta olmasına karşın çocukların kurallara uyma durumunun değişkenlik göstermesi koyulan kuralların çocukların yaş veya gelişim düzeyine uygun olmamasından ya da kuralları uygulama sürecindeki aksalıktan da kaynaklanabilir. Ebeveynler çocuklarını disipline etmeye çalışırken çocuklarının gelişim düzeylerini ve yaşlarını da dikkate almalıdırlar. Her gelişim döneminin kendine özgü davranışları vardır. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerini iyi bilmek gerekir. 2 yaş çocuğu negativist, hareketlidir, ve istenilen şeyi katiyen yapmaz (Sipahioğlu, 2014).

Araştırma bulgularımızda annelerin çocukları kurallara uydugunda pekiştirdikleri görülmektedir. Küçük yaş grubunda benzer çalışmalara rastlanmamasına karşın Kırcaali İftar (2005) okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaş arasında çocuğa sahip 50 anne ile yaptığı çalışmasında çocuklarda arzu edilen davranışları güçlendirmek için en çok kullanılan disiplin tekniğın sözel övgü, ardından da aktivite, yenilebilir ve sosyal pekiştireçler olduğunu tespit etmiştir. Bulgularımızdaki pekiştirme amacıyla verilen ödüllere baktığımızda sırayla en çok nesnel pekiştireç, sosyal pekiştireç ve etkinlik pekiştireçlerin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmada annelerin çocukları kurallara uymadığında kullandıkları disiplin yöntemlerine bakıldığında çoğunlukla açıklama yapma, kızma ya da mahrum bırakmayı kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç tümevarımsal disiplin yöntemlerinin çoğunlukla tercih edilmesiyle birlikte güce dayalı disiplin yöntemlerini (kızma/bağırma gibi) kullanan annelerin de çok olduğunu göstermektedir. Kırcaali İftar (2005) çalışmasında davranış problemlerinin üstesinden gelmek için favori disiplin tekniğın sözel açıklama sağladığını ortaya koymuştur. Regalado ve arkadaşlarının (2004), çok küçük çocukların ebeveynleri tarafından farklı disiplin uygulamalarının kullanımını ve yordayıcılarını inceledikleri çalışmalarında ebeveynlerin 19 ila 35 aylık küçük çocuklarda disiplin olarak % 90 açıklama yapma, % 70 mola, % 67 bağırma, % 65 oyuncak ya da zevk aldığı şeyi ortadan kaldırma, % 26 vurma (örn.şaplak atma) gibi stratejileri kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler özelliktedir.

Büyük ölçüde sözel iletişime ve davranışının nedenine ilişkin açıklama yapmaya dayanan tümevarımsal disiplin, ebeveynlerin ya da bakıcıların küçük çocukların davranışsal uyumunu sağlamada dış düzenleyicileri olarak destek vermelerini sağlar. Bu da çocukların yıkıcı davranışlarının önlenmesine ve çocukların uygun davranışları öğrenmelerine yardımcı olur. Tümevarımsal disiplinin, okul öncesi çocuklarda (Hart ve ark., 1992) ve ortaokul çocuklarında daha az dışsallaştırma sorunu ve daha fazla olumlu davranış ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Krevans ve Gibbs, 1996; Pettit ve ark. 1997).

Araştırma bulgularının en önemlilerinden biri de çocuğun otorite olarak gördüğü ebeveynin çoğunlukla anne olmasıdır. Otorite güç demektir ve bütün ilişkilerde otorite vardır. Aile içi ilişkilerde de otoritenin yeri vardır. Ayrıca bu otoritenin ego temelli değil akıllı otorite olması otoritenin doğru ve etkin şekilde uygulanmasında önemlidir (Aydın, 2015). Araştırma bulgularında çoğunluk annenin tutarlı olmasından dolayı çocuğun anneyi otorite olarak algıladığını belirtmeleri annelerin otoriteyi doğru ve etkin kullandıklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Anneler azımsanmayacak bir kısmı da sert davranmaktan ötürü otorite olarak görüldüklerini belirtmişlerdir. Bu annelerinde ego temelli olan ve etkin olmayan otorite sergilediklerini gösterebilir. Çocuğun anne babanın her ikisini de otorite olarak görmesi çocuğun sağlıklı bir sosyal duysal gelişim göstermesi açısından önemlidir. Ancak bulgularda her iki ebeveyni de otorite olarak gördüğünü belirten anne sayısı çok azdır. Babaların daha az otorite olarak görülmesi babaların çocuklarını üzmemek adına kural ve sınır koymamasından, sorun yaşamamak için, ağlamasını diye ya da, ağladı diye her isteğini yapması, annenin koyduğu sınır ve kuralları da gereksiz bulmasından ya da çocukla ilgili herşeyi anneden bekleyerek daha pasif rolde kalmasından kaynaklanıyor olabilir (<http://www.psikolog.org/anne-ve-baba-rolleri-degisiyor-mu/>). Ailede anne ve babanın tutum ve davranışları çocuk için çok önemli ve etkilidir. Bu tutumlar ebeveynlerin disiplin yaklaşımları konusunda da bilgi vermektedir. Ebeveyn tutumları konusunda yapılan son çalışmalarda daha çok demokratik ebeveyn tutumunun sergilendiği (Öztabak,2017; Kızıltepe, Uyanık, Özsüer, Can Yaşar, 2013), anne babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların algılanan anne- baba demokratik tutumlarının arttığı (Alpoğuz, 2014), çalışan annelerin çalışmayanlara göre (Bornstein ve Zlotnik, 2008),anne ve babanın eğitim düzeyi artması(Yaprak, 2007) ve doktor, avukat, öğretmen gibi mesleklerde çalışan annelerin diğerlerine göre daha demokratik tutum sergilediği (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005) görülmektedir.

Sak ve arkadaşları (2015), okul öncesi dönem anne baba tutumlarını inceledikleri çalışmalarında annelerin babalardan daha demokratik olduklarını bulmuşlardır. Demokratik ebeveyn tutumunda aile içinde sağlıklı iletişim kurulmakta ve disiplinli bir ortamda çocuğun belli standartlara ulaşması beklenmektedir (Sümer, Gündoğdu, Aktürk ve Helvacı, 2010).

Araştırmamızda annelerin çocuklarının davranışlarını yönetmede kendilerini yeterli görme durumuna bakıldığında annelerin çoğunlukla kendilerini yeterli görmedikleri ve yetersiz ve yeterli görme verilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir' e göre yeterlilik, bir şeyi başarılı, etkili ve yeterli olarak yapmak için gereken yetenek olarak tanımlanmaktadır. Algılanan ebeveyn yeterliliği ise, çocukla ilgili etkinlikleri yapmak için gereken ebeveyn yeteneği hakkındaki bireyin yargılarından oluşmaktadır. Aynı zamanda bu kavram, çocuğun ihtiyacını karşılamak için gerekli beceriye sahip oluş algısı olarak da görülmektedir.

Bulgularımızda annelerin kendilerini yeterli görmemeleri kendileri ile ilgili bireysel yargılarından ve gerekli beceriye sahip olmadıklarını düşündüklerinden kaynaklı olabilir.

ÖNERİLER

Ebeveynler olumlu disiplin uygulayarak çocuklarına ilgi ve şefkat göstermeli, etkili iletişim kurmalı hem de çocuk için tutarlı, kesin sınırlar çizmeli ve çocuğun doğru ve yanlışları öğrenmesinde, sınırlarını bilmesinde anne ve babalar birlikte aldıkları kararları uygulanmalıdır. Çalışmamız anne görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda anne dışında babaların da disiplin konusunda görüşleri alınarak her iki ebeveynin görüşlerinin birlikte değerlendirildiği nitel çalışmalar yapılabilir. Çalışmamıza başlarken 2-4 yaş aralığında çok az çalışmaya rastlanmıştır. Gelecekte planlanacak olan araştırmalar için farklı iller ve kültürlerde küçük yaş grubu ve ebeveynleri ile çalışmalar yapılabilir. Ebeveynlerin doğru disiplin stratejileri uygulayabilmesi ve sürecin değerlendirilmesi için kurallar ve sınırlara yönelik ebeveynlere destekleyici eğitimlerle birlikte boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Alpoğuz, D. U. (2014). Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir
2. Aydın, O. (2015, 29 Ocak) Çocuk yetiştirmede akıllı otorite. www.gazetevatan.com
3. Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği)*(Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
4. Bilge, Y. D., Taşar, M. A., Kılınçoğlu, B., Özmen, S., & Tıraş, Ü. (2013). Alt sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 27-35.
5. Brazelton, T.B., & Sparrow, J.D (2006). Touchpoints: Birth to Three: Your child's emotional and behavioral development. Cambridge, MA: Da Capo Press.
6. Bronstein, M.H. & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.), *Infant and Early Childhood Development* ,496-509. Elsevier Inc.
7. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi Yayıncılık*, 21. Baskı
8. Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). The interplay of externalizing problems and physical and inductive discipline during childhood. *Developmental psychology*, 49(11), 2029.
9. Critchley, C. R., & Sanson, A. V. (2006). Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel modeling investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 370-388.

10. Güler, M., & Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34-43.
11. Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology*, 29, 573-584. doi:10.1037/0012-1649.29.3.573
12. Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x
13. Gültekin Akduman, G. (2010). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (27)
14. Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child development*, 63(4), 879-892.
15. Huang, K. Y., Caughy, M. O. B., Lee, L. C., Miller, T., & Genevro, J. (2009). Stability of maternal discipline practices and the quality of mother-child interaction during toddlerhood. *Journal of applied developmental psychology*, 30(4), 431-441.
16. Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 1, 26-28.
17. Holden, G. W., Coleman, S. M. & Schmidt, K, L. (1995). Why 3-year-old children get spanked: Parent and child determinants as reported by collegeeducated mothers. *Merill-Palmer Quarterly*, 41, 4, 431-452
18. Kızıltepe, G. İ., Uyanık, Ö., Özşüer, S., & Can Yaşar, M. (2013). 61-72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 17(3).
19. Kircaali-Iftar, G. (2005). How do Turkish mothers discipline children? An analysis from a behavioural perspective. *Child: Care, Health and Development*, 31(2), 193-201.
20. Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child development*, 67(6), 3263-3277.
21. Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N., & Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki/The relation between punishment methods applied to mothers in their own childhood and punishment methods applying to their children. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(1), 22.
22. Lickona, Tom; Schaps, Eric; ve Lewis, Catherine, "Etkili Karakter Eğitiminin Onbir Prensibi" (2002). *Özel Konular, Genel*. 50.
23. Lorber, M. F. (2012). The role of maternal emotion regulation in overreactive and lax discipline. *Journal of Family Psychology*, 26, 642-647. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0029109.

24. Lopez, N. L., Schneider, H. G., & Dula, C. S. (2002). Parent discipline scale: Discipline choice as a function of transgression type. *North American Journal of Psychology*, 4(3), 381.
25. Mac Kenzie, R. J., & Gürel, H. (2004). *Çocuğunuza sınır koyma: Sorumluluk sahibi, bağımsız çocuklar yetiştirmenin yolları*. HYB Yayıncılık.
26. Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
27. Pettit, GS, Bates, JE ve Dodge, KA (1997). Destekleyici Ebeveynlik, Ekolojik Bağlam ve Çocukların Uyumlaştırılması: Yedi Yıllık Longitudinal Çalışması. *Çocuk gelişimi*, 68(5), 908-923.
28. Prochner, L., & Hwang, Y. (2008). Cry and you cry alone' Timeout in early childhood settings. *Childhood*, 15(4), 517-534.
29. Ramazan, S. A. K., SAK, İ. T. Ş., Sibel, A. T. L. I., & ŞAHİN, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
30. Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, L. S., & Halfon, N. (2004). Parents' discipline of young children: Results from the National Survey of Early Childhood Health. *Pediatrics*, 113(Supplement 5), 1952-1958.
31. Sipahioğlu, E. (2015, 12 Şubat) Çocuklarda Uyum-Davranış Bozuklukları. <http://yenidunyadergisi.com>
32. Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
33. Yaprak, B. (2007). İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
34. Yavuzer, H. (1996). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi, İstanbul
35. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.
36. <http://www.psikolog.org/anne-ve-baba-rolleri-degisiyor-mu/>

24 Ekim 2018

Oturum XXXIX

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Nilüfer Darca

Saat	Yer
09:00-10:30	Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

ÇOCUK EĞİTİCİSİ ADAYLARINA ÇİZİM TEKNİĞİ ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Tuğba ERDOĞAN¹, Öğr. Gör. Nihal KARTAL²

1 Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri, Meslek Yüksekokulu, Altınbaş Üniversitesi

2 Grafik Tasarım, Meslek Yüksekokulu, Altınbaş Üniversitesi

İnsan, hayvan kişiliğinin eğitici çizimlerinde sanatla canlandırılması, nesneye kişilik aktarımı çocuğun gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu etkilerden biri dış dünyasına farkındalığının artmasıdır. Animasyon çizim teknikleri hem kağıt üzerinde hem de bilgisayar tabanlı teknolojilerde geleneksel olarak özgün biçimde uygulanabilen bir çizimdir. Bu çalışmanın amacı çocuk eğitici adaylarının erken çocukluk dönemindeki çocuklara yaş ve gelişim dönemine uygun resim, öykü imgeleriyle düşüncelerine katkı sağlaması için animasyon çizim tekniği öğretiminin değerlendirilmesidir. Çocuğa yönelik etkinliklerde animizm, hayal gücü, yaratıcılık ve drama yeteneğini uyarıcı faaliyetler eğitim sürecinde önemli sanat çalışmalarıdır. Araştırmanın yöntemi genel tarama modelinde tekil tarama ile anlık durum saptaması yapmaktır. Çalışma evreni Çocuk Ve Gençlik Hizmetleri Programı yükseköğrenim öğrencileri, örneklem grubu Çocuk Gelişimi, Çocuk Koruma Ve Bakım Hizmetleri Bölümleri önlisans öğrencileridir. Katılımcı öğrenci sayısı random 2. Sınıf ders içeriği Sanat Etkinliklerini İzleme, Çocuk Animatörlüğü derslerinde alan Çocuk Gelişimi öğrencisi 33, random 1. Sınıf Çocuk Gelişimi ile Çocuk Koruma Ve Bakım Hizmetleri öğrencilerinin tamamı 22, 1. Sınıf Çocuk Gelişimi öğrencilerinin tamamı 39 bireydir. Rastgele seçilen 1. Sınıf Çocuk Gelişimi ile Çocuk Koruma Ve Bakım Hizmetleri öğrencileri aynı ankete 10 hafta sonra tekrar katılmışlardır. Veriler 5'li Likert tipi ölçek "Çocuk Sanat Etkinlikleri Eğitici Anketi" ile toplanmış SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin gruplar arası ANOVA testi sonucu toplam puanlarında $p=0.047$ ($p \leq 0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Sanat, sanat akımları, görsel sanatlar, animasyon çizim teknikleri konularında eğitim verilen öğrencilerin sanat akımları hakkında bilgisinin olması ($p= 0.032$) ve animasyon çizim tekniklerini öğrenmenin sanatsal yeteneğini geliştirmesi ($p= 0.01$) yönündeki tutumunun toplam puanı Korelasyon analizi sonucu sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık öğrenim süresi fazla olan lehinedir. Araştırma sonucunda maddeler arasında $p \leq 0.01$ ve $p \leq 0.05$ değerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde maddeler arasında sanat, sanat akımı, animasyon bilgisi edinen öğrencilerin tutumu olumludur. ($C.Alpha=0.86$)

Anahtar kelimeler: Animasyon, Sanat, Yaratıcılık

EVALUATION OF TEACHING DRAWING TEACHING CHILD TRAINER'S CANDIDATES

Abstract

Animating of human, animal person in artistic drawings in educational drawings, transfer of personality to object affects development areas of child. One of these effects is increasing awareness of outside world. Animation drawing techniques are a drawing that can be applied in a traditional way on both paper and computer based technologies. Aim of study is to evaluate the teaching of animation drawing techniques so that children's educational candidates contribute to their thinking with early childhood children's age and developmental backgrounds. Activities that stimulate animism, imagination, creativity and drama ability in child-directed activities are important artworks in educational process. Method of research is to determine instant situation by single scan in general screening model. Working universe is Higher Education Students in Child and Youth Services Program, sample group is associate degree students in Child Development, Child Protection and Care Services Departments. Number of students participating is random 2. Classroom content 33, random 1st grade Child Development and Child Protection and Care Services students in Tracking of Art Activities, Child Development students in Child Animation lessons 22, 1st grade Child Development students are all 39 individuals. Randomly selected Grade 1 Child Development and Child Protection and Care Services students rejoined same questionnaire after 10 weeks. Data were analyzed in SPSS 15.0 packaged program collected with Likert type scale "Children's Art Activities Trainer's Questionnaire". There was a significant difference in total scores of students ANOVA test scores between groups, $p=0.047$ ($p \leq 0.05$). Total score of attitude towards students who were trained in arts, art movements, visual arts, animation drawing techniques about art movements ($p=0.032$) and artistic ability improvement of learning animation drawing techniques ($p=0.01$). This difference is more favorable than learning duration. As a result of research, significant differences were found between items $p \leq 0.01$ $p \leq 0.05$. (C.Alpha=0.86)

Keywords: Animation, Art, Creativity

GİRİŞ

Sanat bir iletişim, etkileşim ve anlatım aracı olarak başlangıcından günümüze çeşitli tekniklerden, yol ve yöntemlerden yararlanmakta ve bunların alanın özellikleri arasında değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bir anlamda kullanılan her tekniğin verebileceği, taşıyabileceği işlevin keşfi sanatçının yaratma gücüyle paralellikler göstermektedir (Sargın, 2014, s. 130).

Resim çalışmalarında Maniyerizm, Sürrealizm, Fütürizm ve Postmodernizm akımlarından etkiler vardır. Resimlerin esin kaynağı fantastik karakterler, hayali şekiller ve figüratif soyutlamalar oluşturabilir. (Kartal, 2018 s.1). Eğitici çocuğun sanat ve yaratıcılık süreçlerine katkıda bulunmak için aktivitelerde resim, sanat, öykünme, öykü oluşturma, kitap okuma çalışmalarına yer vermelidir. Bu etkinliklerde doğal resim çizim tekniklerini animasyon çizim aşamalarından, öykü ve kitap seçimini animasyon çiziminin doğal unsurlarından faydalanarak seçmesi aktivitenin çocuğun gelişimi ve düzeyine uygunluğunu arttıracaktır. Kartal (2004, s. 47), iyi seçilmiş resimli kitapların çocuğun gelişim ve algılama hızına olumlu katkısı olduğunu bununla birlikte çocuğun çevresinde gördüğü eşyaların canlanması,

hayvanların konuşması ve fantastik karakterlerin öyküde yer alması çocukların ilgilerini çekecek konular olduğunu belirtmiştir.

Animasyonun kelime anlamı canlandırmak, hayata döndürmek, hareket ettirmektir. Ancak animasyon hareketlerle birbirine bağlanmış bir dizi çizim değildir, güzel sanat türüdür. Aynı zamanda bir zanaat dalıdır, usta çırak ilişkisiyle öğrenilen bir süreçtir. İnsan, hayvan kişiliğinin eğitici çizimlerinde sanatla canlandırılması, nesneye kişilik aktarımı çocuğun gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu etkilerden biri dış dünyasına farkındalığının artmasıdır. Animasyon çizim teknikleri hem kağıt üzerinde hem de bilgisayar tabanlı teknolojilerde geleneksel olarak özgün biçimde uygulanabilen bir çizimdir. Animasyon çizimleri doğal hareketlerin, yürüyüşte hareketlerin, koşmaların, gerçek yaşam yansımalarının, abartılı duyguların, hayvan davranışlarının, nesne ve doğa etkilerinin canlandırıldığı konulu resim çalışmaları olabilmektedir (White, 2017, s. 11, 169). Hosea (2010 s. 353) farklı uygulama ve araçların ışığında çizilmiş animasyonun süreçleri ve kuramlarını açıklar. Çizim, materyal temeli ve kavramsallaştırma açısından yansır. Zamanın geçişini ve bir karakterin performansını temsil eden bir süreç olarak keşfedilmiştir, ancak kendi içinde süre ile performatif bir faaliyettir.

Ünlü (2017, s. 193) yapılan incelemeler sonucunda çalışmasında algılama ve görsel algıyı etkileyen dini yaşam, bakış açısı, bireysel özellikler, yaşam biçimi, çevre gibi etmenlerin rolünün yadsınamaz derecede olduğunu belirtir. Sanat eğitimi amacıyla, Lankford (1992), estetiği sanatın doğasını anlayabilmek için gerekli kavram olarak tanımlar. Estetik kavramlar, yapıma sürecinden ürün haline gelme sürecine oradan da tepki alma sürecine kadar olan tüm aşamalara işaret eder (Fox, Schirmacher, 2014, s. 137). Eğitimin kendi estetik farkındalıklarını ve duyarlılıklarını estetik açıdan zaman ve çaba harcaması önemlidir (Fox, Schirmacher, 2014, s. 140). Estetik unsurlar içeren animasyon teknikleri ile aktivitenin yöntemi, teknik unsurları ve materyallerinin seçiminde kullanılması farklı yöntem olarak bu çalışmada incelenmiştir.

Erken çocukluk eğitiminde resim, çocukların imgelerini ve içsel yaşantı dünyalarını yansıtan en önemli araçlardan biridir. Çocuğun gelişiminde kritik dönemler olarak ifade edilen 0-6 yaş aralığında resim dış dünyayı tanımlama, keşfetme, yaratıcılık, hayal gücü gibi çocuğun zihinsel gelişime katkıda bulunan bir etkinliktir (Dilmaç, Koçyiğit, Tuğluk, Kaya, 2008, s. 105). Animasyon çizim ve aktivitelerin çocuğun duygusal ve sosyal, fiziksel, psikomotor, dil, bilişsel gelişim alanlarına birçok olumlu etkileri vardır. Canlandırmalar yoluyla deneme ve yaşama olanağı bulur, duygular örüntülemeye önemli bir yer tutar, görsel uyarıcılar çocukların görsel ayırtetme becerilerini desteklemektedir, duygularını etkinliklerde bedensel hareketlerle anlatır, canlandırma etkinlikleri içerisinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme ve anlatma gibi dilsel becerilerini kullanarak iletişime geçer. Hayal gücü zihinsel bir canlandırma olduğundan bilişsel bir fonksiyon içermektedir, çocukların merak ve gözlem duygularını harekete geçirir ve inceleme gözlem yapmalarına olanak sağlar. Okul öncesi eğitimde animasyonun tercih edilmesi çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlarken yaratıcılıklarının desteklenmesine olanak sunar ve çocukların etkinliklere aktif olarak katılmalarının sağlar (Edt. Özer, 2007, s. 7-12.).

Uygulanan bu teknik için yapılan çalışmada çocuğun sanata yönelimini sanat çalışmaları ile destekleme etkinliklerinde aday eğitici tutumu: sanat, çizim, sanat akımları, animasyon konularında

ders alan öğrencilerin lehine sanata yönelik davranış ve düşünceleri pozitif olarak olumlu bulundu (Erdoğan, 2018, s.36).

Animasyon çalışmalarının ve sanat anlayışının çocuk eğitici adaylarına öğretimi; çocukların gelişim aşamalarında duygulu özgün hareketlerin farklılıklarını resimde gözlemleyecekleri, estetik sanat çalışmalarına katkıları olacağı problem durumunda düşünülen çocuğa uygun görsel öğeler içerir erken çocukluk eğitiminde özgün, yeni ve farklı bir tekniktir.

AMAÇ

Erken çocukluk eğitiminde çocuğa yönelik etkinliklerde animizm, hayal gücü, yaratıcılık ve drama yeteneğini uyarıcı faaliyetler eğitim sürecinde önemli sanat çalışmalarıdır. Animasyon çizimleri doğal hareketlerin, yürüyüşte hareketlerin, koşmaların, gerçek yaşam yansımalarının, abartılı duyguların, hayvan davranışlarının, nesne ve doğa efektlerinin canlandırıldığı, konulu resim çalışmaları olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı çocuk eğitici adaylarının erken çocukluk dönemindeki çocuklara yaş ve gelişim dönemine uygun resim, öykü imgeleriyle düşüncelerine katkı sağlaması için animasyon çizim tekniği ve sanat öğretiminin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi genel tarama modelinde tekil tarama ile anlık durum saptaması yapmaktır. Çalışma evreni Çocuk Ve Gençlik Hizmetleri Programı yükseköğrenim öğrencileri, örneklem grubu Çocuk Gelişimi, Çocuk Koruma Ve Bakım Hizmetleri Bölümleri önlisans öğrencileridir. Katılımcı öğrenci sayısı random 2. Sınıf ders içeriği Sanat Etkinliklerini İzleme, Çocuk Animatörlüğü derslerinde alan Çocuk Gelişimi öğrencisi 33, random 1. Sınıf Çocuk Gelişimi ile Çocuk Koruma Ve Bakım Hizmetleri öğrencilerinin tamamı 22, 1. Sınıf Çocuk Gelişimi öğrencilerinin tamamı 39 bireydir. Rastgele seçilen 1. Sınıf Çocuk Gelişimi ile Çocuk Koruma Ve Bakım Hizmetleri öğrencileri aynı ankete 10 hafta sonra tekrar katılmışlardır. Araştırmacı Erdoğan (2018) tarafından geliştirilen "Çocuk Sanat Etkinlikleri Eğitici Anketi"nden elde edilen veriler 5'li Likert tipi ölçek ile toplanmış SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiştir. Ölçek 10 Maddeden oluşur Seçenek/Puan değeri ise "Tamamen Aykırı/1, Oldukça Aykırı/2, Kısmen/3, Oldukça Uygun/4, Tamamen Uygun/5" olarak belirlendi. Araştırmada C.Alpha=0.86 değerindedir.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilerin gruplar arası ANOVA testi sonucu toplam puanlarında $p=0.047$ ($p \leq 0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Anket soruları aşağıdaki bulgularda yorumlanmıştır. Tablo 1'de çocuk sanat etkinlikleri eğitici anketinin Korelasyon analiz sonucu anlamlı ilişkili maddelerin yorumu:

1. Madde 1: "*Sanat konusunda bilgim var.*"

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 1 ile Madde 2, 3, 4, 6, 7, 8 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 1 ile Madde 5 ve 10 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Sanat konusunda bilgisi olan öğrenciler sanat çalışmalarına ilgilidir, animasyon çalışmalarının kendisine ve çocuklara katkısı olacağını düşünmektedirler.

2. Madde 2: “Sanat akımları hakkında bilgim var.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 2 ile Madde 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 2 ile Madde 5 ve 10 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Sanat akımları hakkında bilgisi olan öğrencilerin sanat bilgileri vardır, sanat çalışmalarına ilgilidir, animasyon çalışmalarının kendisi ve çocuklara katkısı olacağını düşünmektedirler.

3. Madde 3: “Sanatın tarihi gelişimi ilgimi çeker.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 3 ile Madde 1, 2, 4, 7, 8 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 3 ile Madde 6, 9, 10 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Sanat tarihi ilgisi olan öğrencilerin sanat bilgileri vardır, çalışmalara ilgilidir, animasyon çalışmalarının kendisi ve çocuklara katkısı olacağını düşünmektedirler.

4. Madde: “Sanat eserleri hakkında bilgim var.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 4 ile Madde 1, 2, 3, 6, 7 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 4 ile Madde 8, 9 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Sanat eserleri bilgisi olan öğrencilerin sanat bilgileri vardır, çalışmalara ilgilidir, animasyon ve sanat çalışmalarının kendisi ve çocuklara katkısı olduğunu düşünmektedirler.

5. Madde: “Güzel sanat eserlerinin gezi ve etkinliklerde çocuklara faydalı olacağını düşünüyorum.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 5 ile Madde 6, 8, 9, 10 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 5 ile Madde 1, 2, 7 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Öğrenciler çocukların gezi ve etkinliklerde güzel sanat eserlerini incelemelerinin sanat, resim, animasyon unsurlarını anlamalarında faydalı olacağını düşünmektedir ve sanat bilgisi vardır, animasyon çizim tekniklerinin kendisine faydalı olduğunu farkındadır.

6. Madde: “Resim çizmeyi severim.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 6 ile Madde 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 6 ile Madde 3 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Resim çizmeyi seven öğrencilerin sanat bilgisi vardır, ilgilidirler, sanat ve animasyon çalışmalarının kendilerine ve çocuğa katkıları olduğunu düşünmektedirler.

7. Madde: “Animasyon çizim tekniklerini öğrenme sanatsal yeteneğimi geliştirdi.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 7 ile Madde 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 7 ile Madde 5, 10 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Animasyon çizim tekniklerinin kendisine faydalı olduğunu düşünen öğrencilerin sanat bilgisi vardır, ilgilidirler, sanat ve animasyon çalışmalarının kendilerine ve çocuğa katkıları olduğunu düşünmektedirler.

8. Madde: “Animatör hareketlerinin doğallığı için animasyon ve sanat hakkında bilgi edinilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 8 ile Madde 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 8 ile Madde 4 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Animatör hareketlerinin doğallığı için animasyon ve sanat hakkında bilgi

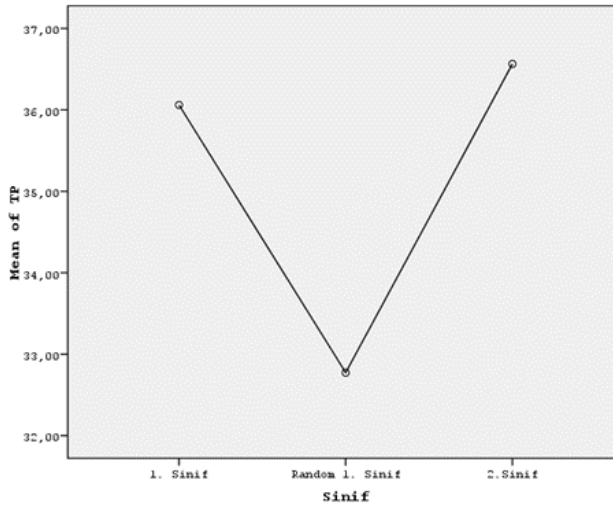
edinilmesini düşünen öğrencilerin sanat bilgisi vardır, ilgilidirler, sanat ve animasyon çalışmalarının kendilerine ve çocuğa katkıları olduğunu düşünmektedirler.

9. Madde: “Çocuk eğitiminde sanat çalışmaların önemli olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 9 ile Madde 2, 5, 6, 7, 8, 10 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 9 ile Madde 1, 3, 4 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Sanat çalışmalarının çocuk eğitiminde önemli olduğunu düşünen öğrencilerin sanat bilgisi vardır, ilgilidirler, sanat ve animasyon çalışmalarının kendilerine ve çocuğa katkıları olduğunu düşünmektedirler.

10. Madde: “Sanat eserlerini izlemenin çocukların sanatı tanımlamalarına katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

Araştırmada elde edilen verilerden analiz sonucunda Madde 10 ile Madde 5, 6, 8, 9 arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.01$), Madde 10 ile Madde 1, 2, 3, 7 arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Sanat eserlerini izlemelerinin çocuklara katkısı olduğunu düşünen öğrenciler çocukların gezi ve etkinliklerde sanat çalışmaları görmesini, animasyon çalışmalarının kendilerine sanat çalışmalarının da çocuğa katkısı olduğunu düşünürler, sanat bilgisi vardır, ilgilidirler.



Grafik:1 Katılımcıların Sınıf Düzeyinde Toplam Puan Grafiği

Grafik 1’de Sanat konusunda eserler, akımlar, tarihi ilerleyişi hakkında bilgi verilen ve animasyon çizim teknikleri öğretilen 2. Sınıf öğrencilerinin toplam puanları bu konularda eğitim almayan öğrencilerden yüksektir. 10 hafta sonra tekrar edilen ankette 1. Sınıf öğrencilerinin toplam puanlarında azalma olmuştur (Anket 1. Sınıf grubuna uygulandıktan sonra Random 1. Sınıf grubuna uygulanmıştır.).

Tablo 1: Çocuk Sanat Etkinlikleri Eğitici Anketi Korelasyon Analiz Sonucu

<i>C.Alpha=0.86</i>		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	TP 1	TP R1	TP 2
Sınıf	Pearson Correlation	0,137	0,192*	0,4	0,072	-0,138	-0,99	0,240**	0,083	-0,164	-0,062			
	Sig. (1-tailed)	0,094	0,032	0,351	0,246	0,92	0,171	0,01	0,214	0,057	0,277	0	0	0
	Sum of Squares and Cross-products	9,149	13,383	2,936	4,809	-9,723	-9,766	22,383	6,851	-12,851	-4,17	0	0	0
	Covariance	0,098	0,144	0,032	0,052	-0,105	-0,105	0,241	0,74	-0,138	-0,045	0	0	0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	39	22	33
M1	Pearson Correlation		0,646**	0,274**	0,545**	0,193*	0,368**	0,367**	0,297**	0,233*	0,199*	0,729**	0,573**	0,412**
	Sig. (1-tailed)		0,000	0,004	0,000	0,031	0,000	0,000	0,002	0,12	0,027	0,000	0,003	0,009
	Sum of Squares and Cross-products		41,851	18,691	34,074	12,67	33,798	31,851	22,947	17,053	12,511	136,154	77,545	40,394
	Covariance		0,45	0,201	0,366	0,136	0,363	0,342	0,247	0,183	0,135	3,583	3,693	1,262
	N		94	94	94	94	94	94	94	94	94	39	22	33
M2	Pearson Correlation	0,646**		0,254**	0,494**	0,186*	0,31**	0,36**	0,324**	0,26**	0,185*	0,73**	0,829**	-0,092
	Sig. (1-tailed)	0,000		0,007	0,000	0,036	0,001	0,000	0,001	0,006	0,037	0,000	0,000	0,305
	Sum of Squares and Cross-products	41,851		18,064	32,191	12,723	29,766	32,617	26,149	19,851	12,17	121,923	141,5	-7,758
	Covariance	0,45		0,194	0,346	0,137	0,32	0,351	0,281	0,213	0,131	3,209	6,738	-0,242
	N	94		94	94	94	94	94	94	94	94	39	22	33
M3	Pearson Correlation	0,274**	0,254**		0,422**	0,135	0,192*	0,315**	0,322**	0,22*	0,212*	0,529**	0,642**	0,34*
	Sig. (1-tailed)	0,004	0,007		0,000	0,98	0,032	0,001	0,001	0,016	0,02	0,000	0,001	0,26
	Sum of Squares and Cross-products	18,691	18,064		28,968	9,713	19,372	30,064	27,309	17,691	14,638	104,179	83,636	48,879
	Covariance	0,201	0,194		0,311	0,104	0,208	0,323	0,294	0,19	0,157	2,742	3,983	1,527
	N	94	94		94	94	94	94	94	94	94	39	22	33

M4	Pearson Correlation	0,545**	0,494**	0,422**		0,154	0,347**	0,277**	0,218*	0,191*	0,125	0,591**	0,655**	0,366*
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,07	0,000	0,003	0,018	0,032	0,115	0,000	0,000	0,18
	Sum of Squares and Cross-products	34,074	32,191	28,968		10,138	32,117	24,191	16,926	14,074	7,915	113,615	96,091	35,939
	Covariance	0,366	0,346	0,311		0,109	0,345	0,26	0,182	0,151	0,85	2,99	4,576	1,123
	N	94	94	94		94	94	94	94	94	94	39	22	33
M5	Pearson Correlation	0,193*	0,186*	0,135	0,154		0,372**	0,193*	0,482**	0,566**	0,606**	0,73**	0,434*	0,593**
	Sig. (1-tailed)	0,031	0,036	0,98	0,07		0,000	0,031	0,000	0,000	0,000	0,000	0,022	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	12,67	12,723	9,713	10,138		36,053	17,723	39,33	43,67	40,234	159,487	53,682	69,03
	Covariance	0,136	0,137	0,104	0,109		0,388	0,191	0,423	0,47	0,433	4,197	2,556	2,157
	N	94	94	94	94		98	94	94	94	94	39	22	33
M6	Pearson Correlation	0,368**	0,31**	0,192*	0,347**	0,372**		0,426**	0,518**	0,460**	0,319**	0,6**	0,786**	0,84*
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,001	0,032	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	33,798	29,766	19,372	32,117	36,053		54,766	59,202	49,789	29,66	162,026	132,591	164,242
	Covariance	0,363	0,32	0,208	0,345	0,388		0,589	0,637	0,535	0,319	4,264	6,314	5,133
	N	94	94	94	94	98		94	94	94	94	39	22	33
M7	Pearson Correlation	0,367**	0,36**	0,315**	0,277**	0,193*	0,426**		0,436**	0,243**	0,172*	0,67**	0,608**	0,601**
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,003	0,031	0,000		0,000	0,009	0,048	0,000	0,001	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	31,851	32,617	30,064	24,191	17,723	54,766		47,149	24,851	15,17	143,103	100,273	113,485
	Covariance	0,342	0,351	0,323	0,26	0,191	0,589		0,507	0,267	0,163	3,766	4,775	3,546
	N	94	94	94	94	94	94		94	94	94	39	22	33

M8	Pearson Correlation	0,297**	0,324**	0,322**	0,218*	0,482**	0,518**	0,436**		0,494**	0,543**	0,759**	0,778**	0,757**
	Sig. (1-tailed)	0,002	0,001	0,001	0,018	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	22,947	26,149	27,309	16,926	39,33	59,202	47,149		44,947	42,489	162,385	104,273	135,667
	Covariance	0,247	0,281	0,294	0,182	0,423	0,637	0,507		0,483	0,457	4,273	4,965	4,24
	N	94	94	94	94	94	94	94		94	94	39	22	33
M9	Pearson Correlation	0,233*	0,26**	0,22*	0,191*	0,566**	0,460**	0,243**	0,494**		0,696**	0,797**	0,651**	0,593**
	Sig. (1-tailed)	0,12	0,006	0,016	0,032	0,000	0,000	0,009	0,000		0,000	0,000	0,001	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	17,053	19,851	17,691	14,074	43,67	49,789	24,851	44,947		51,511	207,051	86,909	68,909
	Covariance	0,183	0,213	0,19	0,151	0,47	0,535	0,267	0,483		0,554	5,449	4,139	2,153
	N	94	94	94	94	94	94	94	94		94	39	22	33
M10	Pearson Correlation	0,199*	0,185*	0,212*	0,125	0,606**	0,319**	0,172*	0,543**	0,696**		0,724**	0,484*	0,629**
	Sig. (1-tailed)	0,027	0,037	0,02	0,115	0,000	0,001	0,048	0,000	0,000		0,000	0,011	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	12,511	12,17	14,638	7,915	40,234	29,66	15,17	42,489	51,511		163,667	47,364	73,091
	Covariance	0,135	0,131	0,157	0,85	0,433	0,319	0,163	0,457	0,554		4,307	2,255	2,284
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94		39	22	33
TP	Pearson Correlation	0,63**	0,615**	0,517**	0,573**	0,605**	0,711**	0,626**	0,744**	0,687**	0,627**	1**	1**	1**
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Sum of Squares and Cross-products	287,5	293	259,5	263,5	291,5	480,5	4000	422,5	369,5	290	1473,59	923,864	741,879
	Covariance	3,091	3,151	2,79	2,833	3,134	5,167	4,301	4,543	3,973	3,118	38,779	43,994	23,184
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	39	22	33

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarını destekleyen Yükselgün ile Türkcan (2012), Özkan ile Girgin (2014), Sargın (2014) ve Avcı ile Sağsöz (2018) araştırmacılarının çalışmalarıdır. Araştırma sonucunu desteklemeyen çalışma bulunmamıştır. Bulunan sonuçlar yorumlanmıştır:

Yükselgün ve Türkcan (2012 s. 337) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin görsel sanat kültürü öğrenme alanının içinde yer alan sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinlerine ilişkin genel bir bilgiye sahip oldukları, etkinlikleri genel olarak uyguladıkları ya da uygulama çabası gösterdikleri sonuçlarına varmışlardır. Aynı çalışmada özellikle sanat eleştirisi disiplini başta olmak üzere bu uygulamaların sanat eğitiminin amaç ve ilkelerini içeren bir bilinçle yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma araştırma sonucunu desteklemektedir. Verilen eğitimin konu, içerik kalitesi ve uygulanabilirliği eğitimcilerin bilinçli oluşturulan ürün seğilemelerine katkı sağlar.

Özkan ve Girgin (2014 s. 79) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin %76,5'inin görsel sanat etkinliklerine her gün yer verdikleri, %52,9 unun en çok boyama çalışmalarını tercih ettikleri ve %47,1 inin bu etkinliklerde anlatım yöntemini kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, görsel sanat eğitiminin çocukta psikomotor becerileri ve yaratıcılığı geliştirdiğini, lisans eğitimi boyunca aldıkları sanat eğitimi derslerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu çalışma araştırma sonucunu desteklemektedir. Görsel sanat etkinlikleri sıkça yer verilen aktivitelerdir, sanat eğitimini alan öğrencilerin sanat bilgileri, ilgileri, anlayışları ve farklı tekniklere becerileri vardır.

Sargın (2014 s. 128, 135), animasyonun en büyük sanat kurumlarının, bienal, fuar ve trienallerin sergilemelerinde/gösterimlerinde yer verdiği bir alan olduğu ve ülkemizde de sanat ve eğitim disiplinleri içinde yer alması kaçınılmazdır olduğu sonucunu ulaşmıştır. Bu çalışma araştırma sonucunu desteklemektedir. Animasyon unsurları itibarı ile sanat, oyun, drama, fen-doğa çalışmalarını destekleyen gözlem, hareket, keşif, içselleştirme unsurlarını içeren yaratıcı aktivitedir. Bu nedenle günümüz içeriklerinde farklı bir teknik olarak eğitici adaylarına öğretilmiştir.

Avcı ve Sağsöz (2018 s. 403, 411) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin çoğunlukla ürün odaklı yönelim sergiledikleri ama çocukların yapılandırılmamış yönelime sahip öğretmenlerin etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin görsel sanat eğitimine olan yaklaşımını ve bu alandaki uygulamalarını inceleyen çalışma bulguları, etkinliklerin öğretmenler tarafından belirlendiğini, çocukların ilgi ve meraklarının göz ardı edildiğini, sunulan etkinliklere çocukların genellikle sıradan bir ilgi gösterdiğini, etkinliklerde sınırlı sayıda araç gereç kullanıldığını ve öğretmenlerin genellikle çocuklardan bir modeli taklit ederek ürün açığa çıkarmalarını istediklerini ancak çocukların kendilerine özgürlük tanıyan öğretmenlerin etkinliklerine ilgilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu çalışma araştırma sonucunu desteklemektedir. Eğitimciler çocuğa yönelik, gözlem, ilgi ve merak uyandıran aktiviteleri uygulayacakları animasyon ve sanat eğitimi verilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sanat, sanat akımları, görsel sanatlar, animasyon çizim teknikleri konularında eğitim verilen öğrencilerin sanat akımları hakkında bilgisinin olması ($p= 0.032$) ve animasyon çizim tekniklerini

öğrenmenin sanatsal yeteneğini geliştirmesi ($p= 0.01$) yönündeki tutumu toplam puanı Korelasyon analizi sonucu sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık öğrenim süresi fazla olan lehinedir (Anket 1. Sınıf grubuna ve 2. Sınıf grubunun çoğuna aynı haftada uygulanmıştır.) Araştırma sonucunda maddeler arasında $p\leq 0.01$ ve $p\leq 0.05$ değerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde maddeler arasında sanat, sanat akımı, animasyon bilgisi edinen öğrencilerin kişisel gelişimi ve çocuğa yönelik eğitici tutumu olumludur.

Alan araştırmacı ve eğitimciler öneriler:

- Farklı bir teknik olarak animasyon çizim aşamaları ve sanat bilgisi eğitimcilerle öğretilir.
- Yüksek öğretim kurumlarında sanat bilgisinin öğretim döneminin 2 ve üst dönemler olursa öğrencinin çocuğa göre eğitim anlayışı gelişecektir.
- Sanat bilgisinin eğitimde oluşturulması anlayış geliştirmesi için önemlidir.
- Araştırmacı ve eğitimciler sanata ilgili olmalı ve yeni durumları takip etmelidirler.
- Animasyon çizimi ve sanat akımı unsurlarının sanat çalışmalarında kullanılması estetik anlayışının oluşumuna katkı sağlamaktadır.
- Sanat akımların tarihsel süreçte çizim ve duygusal yansımalarındaki değişimi bilen, aktivitelerde uygulayan, sanatsal çalışmaları gezi ve incelemelerde takip ederek ilgisini değişime açık tutacak eğitimciler yetiştirilmelidir.
- Sanatla ilişkili derslerde öğrenciler sanat akımlarının tarihsel süreçte ilerleyiş unsurlarının farkında olmalıdır.
- Öğrenilen bilgiler takip edilen çalışmalarla yorumlanarak etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Farklı disiplinler arası konuları ilgili öğrenciler tercih etmelidir.
- Güncel çalışmalar incelenmelidir.
- Eğitimciler ve eğitici adaylarının yetenekleri anlamlı bilgilerle geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

1. Avcı, Canan, Sağsöz, Gülseren (2018) Okul Öncesi Eğitimde Görsel Sanat Etkinliklerinin İncelenmesi, Kastamonu Education Journal, Volume:26 Issue:2 March
2. Dilmaç, Oğuz, Koçyiğit, Sinan, Tuğluk, Nur, Mehmet, Kaya, İbrahim, Halil (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Resim Öğretimi Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi (Erzurum İli Örneği), KKEFD Sayı: 17, s. 94-107
3. Erdoğan, Tuğba (2018). Çocuğun Sanata Yönelimini Sanat Çalışmaları İle Destekleme Etkinliklerinde Aday Eğitici Tutumu, Uluslararası Sosyal Bilimler & İnovasyon Kongresi, 11-13 Mayıs, Antalya
4. Fox, Englebright, Jill, Schirrmacher, Robert (2014). *Çocuklarda Sanat Ve Yaratıcılığın Gelişimi*, Estetik, Çev. Yaşar, C. M., Nobel Yayıncılık, s.137, 140.

5. Hosea, Birgitta (2010). Drawing Animation, *Animation: An Interdisciplinary Journal*, 5(3), s. 353–367, DOI: 10.1177/1746847710386429
6. Kartal, Nihal (2004). Resimli Çocuk Kitaplarında Canavar İmgesi, Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışması Raporu, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, s. 47.
7. Kartal, Nihal (2018). Düşsel İmgeler Sergisi, Altınbaş Üniversitesi, 10-15 Mayıs
8. Özer, Dilara (Edt.) (2007). Animasyon, 2. Baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
9. Özkan, Banu, Girgin, Figen (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görsel Sanat Etkinliği Uygulamalarını Değerlendirmesi, *Electronic Journal of Vocational Colleges-December/Aralık*
10. Sargın, Can, Sevgi (2014). Güncel Sanatta Animasyon Uygulamaları Ve Güzel Sanatlar Eğitiminde Animasyon Eğitiminin Gerekliliği, *Sanat Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 2014 / Volume 2, Issue 2, 2014 / DOI:10.7816/sed-02-02-08
11. Ünlü, Mustafa, Muhammet (2017). Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi 2017 (S.13) C.5 / s.193-202
12. White, Tony (2017). *Animatörün El Kitabı*, Adım Adım Animasyon Çizim Teknikleri, ES Yayınları s. 11, 169, 170.
13. Yükselgün, Öykü, Türkcen, Burçin (2012). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki “Görsel Sanat Kültürü” Öğrenme Alanının Uygulanması, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012, Cilt:12, 20. Yıl, Özel Sayı, 12, s. 337-366.

24 Ekim 2018

Oturum XL**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Hatice Bekir****Saat****10:45-12:15****Yer****Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)****ÖYKÜLERLE CİNSELLİK EĞİTİMİ**Büşra Güllü ÖZTÜRK¹, Funda Gül GENÇ², Prof. Dr. Ümit DENİZ³

1 Milli Eğitim Bakanlığı Seyitler Anaokulu, Batman

2 Milli Eğitim Bakanlığı 75. Yıl Anaokulu, Bayburt

3 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Çocuklar merak güdüsü yoğun olan araştırmacılarıdır. Bu güdüyü keşfederek giderirler. Cinsel konular ve bedenleri de çocukların ilgisini çeker. Buna yönelik olarak cinsel organlarına dokunur, cinsel organlarıyla oynar ve cinsellik hakkında sorular sorarlar. Bu soruların cevabını yetişkinlerden sağlıklı bir biçimde almaları gereklidir. Çünkü verilen cevaplar çocukların kişilik gelişiminde ve değer yargılarını ediniminde önemli rol oynar. Çocuklar merak ettiği konuları yalnızca yetişkinlerden değil çevrelerinde yer alan akranlarından; televizyon, bilgisayar ve kitaplar gibi kitle iletişim araçlarından da öğrenme olanağına sahiptirler. Bu bilgi kaynaklarının aktardığı bilgilerin doğruluğu çocuğun eğitimi açısından önemlidir. Çalışmada çocuk kitaplarının cinsel gelişim ve eğitim açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma söylem analizi ile nitel yöntemden yararlanılarak yapılmıştır. Her üç araştırmacı da çalışmada yer alan dört öykü kitabını metin ve görseller yönünden kriterlere uygun biçimde tartışarak incelemiştir. Kitaplar incelenirken çocuk kitaplarının özellikleri, cinsel gelişim ve cinsel eğitimde olması gereken yaklaşımlar listelenmiştir. Belirlenen kriterler eşliğinde kitaplarda metin ve görsellerde yer alan cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili olumlu ya da olumsuz yönler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Belirlenen olumlu ve olumsuz özellikler araştırmacılar tarafından birlikte incelenerek hemfikir olunan noktalar araştırmaya yansıtılmıştır. Kitaplarda öne çıkan sonuçlar, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunmaması, cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili doğru yaklaşımlara yer verilmesi yönündedir.

ABSTRACT

Children are researchers who have a strong curiosity motive. This motive helps them to explore the world they live in. Sexual affairs and their bodies attract children's attention. For this purpose, they touch their genitalia, play with them, and ask questions about sexuality. They should be able to find answers to their questions through consulting their parents in an appropriate way because the given answers shape children's personality and accelerate its development. The existence of appropriate communication between parents and children also helps with the acquisition of value judgment.

Children have the opportunity to learn the subjects they are curious about, not only from their parents but also from their peers in their living environment and main stream media such as popular television channels, computers and books. The accuracy of the information transmitted by these sources is crucial for the development of their characteristics. The main purpose of the study is to evaluate the children's book in terms of sexual education and development. The study has been done by using discourse analysis and qualitative method. Discussing the four story books which is included in the study in an appropriate way in terms of texts and visual criteria, all researchers assessed them. Considering the pre-determined criteria, the pros and cons of sexual education, which were presented in the books, were studied separately. The identified pros and cons were examined by the researchers and the agreed points were reflected in the study. While books were examined, features of children's book, sexual development and approaches to sexual education were listed. The main results of the books show that there are no gender stereotypes because of proper approaches to sexual development and education.

GİRİŞ

Çocuklar merak güdüsü yoğun olan araştırmacılarıdır ve bu güdüyü keşfetme yoluyla giderirler. Çocukların ilgisini çeken konular arasında cinsel konular ve bedenleri de yer almaktadır. Buna yönelik olarak cinsel organlarına dokunur, cinsel organlarıyla oynar ve cinsellik hakkında sorular sorarlar. Bu soruların cevabını yetişkinlerden sağlıklı bir biçimde almaları gereklidir çünkü verilen cevaplar, çocukların kişilik gelişiminde ve değer yargılarını ediniminde önemli rol oynar.

Çocuklarda iki yaş civarında cinsiyet farkıyla ilgili, üç dört yaşlarında doğumla ilgili olan sorular başlar. Çocuğa merak ettiği konular anlayabileceği dilde anlatılmalı; çocuk, anne ve babasıyla bu konuları rahatça konuşabilmelidir (Yavuzer, 2012). Okul öncesi dönem çocuklarının cinsel farkındalıkları yüksektir. Ayrıca kendilerinin ve başkalarının bedenleri ile ilgili farklılıkları gözlemleyerek kendi başına öğrenebilirler (Haffner, 2007).

Erken çocukluk yılları cinsel ilginin en yoğun olduğu dönemdir. Bu nedenle bu yıllarda cinsel eğitim sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Çocuğun ilk eğitimcileri olan anne babaya da bu dönemde büyük rol düşer. Çocuk kendi cinsiyetini belirlerken, anne babasının tutum ve davranışlarını rol model olarak denemeye başlar (Artan, 2017).

Kimi zaman aileler çocukların sorduğu sorular karşısında kendilerini yetersiz hissederek kaçamak cevaplar verebilir ya da çocuğa kızabilirler. Bu durumda merak duygusu giderilmemiş olan çocuk sorularının cevabına ulaşabilmek için başka kaynaklara yönelir. (Çalışır, 2011). Çocuklar merak ettiği konuları yalnızca yetişkinlerden değil çevrelerinde yer alan akranlarından, televizyon, bilgisayar ve kitaplar gibi kitle iletişim araçlarından da öğrenme olanağına sahiptirler. Bu bilgi kaynaklarının aktardığı bilgilerin doğruluğu çocuğun eğitimi açısından önemlidir.

Çocukların cinsel eğitiminde kullanılan çocuk kitapları metin veya resim yönünden cinsellik içerebilir. Bu tür içerikler çocukların yaşına ve istenen cinsel eğitime uygun olmalıdır (Deniz & Gözütok, 2017).Bu

nedenle, bu çalışmada öykü kitaplarının cinsel gelişim ve eğitime uygunlukları yönünden araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Çalışmada çocuk öykü kitaplarının cinsel gelişim ve cinsel eğitim açısından söylem analizi ile incelendiği nitel yöntemden yararlanılmıştır. Çocuk kitaplarındaki cinsel gelişim ve cinsel eğitimin durumu betimlenmiştir. İncelenen kitapların cinsel gelişim ve cinsel eğitim açısından nasıl olduklarını daha iyi belirleyebilmek için nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, özel durumların tüm gerçekliğini yansıtır (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Çalışmada öncelikle okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitimi kapsamında olabilecek kitaplar belirlenmiş ve bunlara yer verilmiştir. Çalışmada incelenen toplam dört kitabın isimleri, kitapta belirtilen yaş grubu, sayfa sayısı ve basım yılı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öykü kitaplarının genel özellikleri

Sıra No	Kitap Adı	Yaş Grubu	Sayfa Sayısı	Basım Yılı
1	Kiko ve El	2+	15	2013
2	Kırmızı Çizgi	Belirtilmemiş	22	2018
3	Ben Herkesle Gitmem Ki!	5+	25	2017-Çeviri
4	İnci Yabancılarla Gitmez	Belirtilmemiş	23	2018-Çeviri

Verilerin Toplanması

Çalışmaya alınan kitapları her üç araştırmacı da tek tek incelemiştir. Kitaplar, görseller ve metin yönünden ele alınmıştır. Kitapların değerlendirilmesinde çocuk kitaplarının özellikleri, cinsel gelişim ve cinsel eğitimde olması gereken yaklaşımlar literatür ışığında belirlenmiştir (Bulut, 2003; Deniz & Gözütok, 2017; Gürşimşek ve Günay, 2005). Okul öncesi çocuklara yönelik cinsel eğitimde olması gereken özelliklerin belirlenmesinde literatür ışığında ilerlenmesi çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Belirlenen kriterler eşliğinde kitaplarda metin ve görsellerde yer alan cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili yönler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ele alınarak hemfikir olunan noktalar çalışmaya yansıtılmıştır. Çalışmada bu ifadelerle sayfa numarası belirtilerek yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarına uygun cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili özellikler ve yaklaşımlardan bazıları şu şekilde ifade edilebilir (Deniz & Gözütok, 2017):

- İçeriğinde bilimsel olarak doğru bilgileri yer almalı,
- Cinsel organların bilimsel adları kullanılmalı,
- Cinsiyetlerin benzer ve farklı yönlerini ele almalı, toplumsal cinsiyet anlayışındaki yanlış davranış, inanç, tutum ve gelenekleri doğruymuş gibi göstermemeli,

- Cinsiyet ayrımcılığına yol açacak ifadelere yer vermemeli, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını oluşturacak, destekleyecek görseller ve ifadeler yer almamalı,
- Androjen kimlik özelliklerine yer verilmeli (kadınşöforler, mühendisler, erkek hemşireler, terziler vb.gibi.),
- Görsellerin çizimi cinsiyetler arasındaki temel farkları gösterecek şekilde sevimli olmalı
- Çocukları korkutacak ve olumsuz duygu uyandıracak özellikte karakterler, olaylar, olgular ve hayal ürünü öğeler bulunmamalı,
- Cinsel sağlıkla ilgili, öz bakım becerilerini içeren temizlik kurallarını içermeli (tuvalet kâğıdı kullanma, elleri yıkama gibi).

Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmada yalnızca dört çocuk kitabı, okul öncesi dönem çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimleri için uygunluğu açısından incelenmiştir. Bu sebeple çalışmada ulaşılan sonuçlar ele alınan kitapların diğer özelliklerine genellenemez. Ayrıca incelenen kitaplardan elde edilen cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili sonuçlar, diğer kitapların cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik özelliklerine genellenemez.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada incelenen dört öykü kitabına ayrı ayrı yer verilmiştir. Tablolarda metinde geçen cümlelere ve cümlelerin bulunduğu sayfa numarasına yer verilmiştir.

Kiko ve El

Tablo 2:Kiko ve El kitabına ilişkin cinsel eğitim içeriği

Sıra No	Metinde Geçen Cümleler	Sayfa No
1	Saçına dokunabilir miyim?	9
2	Eline dokunabilir miyim?	10
3	Burnuna dokunabilir miyim?	10
4	Ve iç çamaşırına dokunabilir miyim?	11
5	“Hayır!” diye bağıır Kiko. “Dokunamazsın!”	11
6	“Aferin Kiko” der El. “Hiç kimsenin senin iç çamaşırına dokunmasına izin vermemelisin. Bu iç çamaşırı kuralıdır. Eğer biri bunu yaparsa hemen bunu büyüklerine, güvendiğin birine anlat. Sakın saklama.”	11

Tablo 2’de Kiko ve El kitabının cinsel eğitim içeriği sunulmuştur. Avrupa Konseyi’nin çocuklara karşı cinsel şiddeti önlemek amacıyla Beşte Bir kampanyası olarak hazırlanan bu kitapta İç Çamaşırı Kuralı anlatılmaktadır. İç çamaşırı kuralı ile çocukların kabul edilebilir bedensel temas ile kabul edilemez bedensel temas arasındaki farkı anlamaları amaçlanmaktadır. Avrupa Konseyi’nin rakamlarına göre her 5 çocuktan birinin cinsel istismar ya da sömürü etkisi altında olduğu biliniyor. Avrupa Konseyi’nin Beşte Bir Kampanyası bu acı gerçeği ortadan kaldırmaya yöneliktir. Kampanyanın iki hedefi vardır:

- Geniş bir kampanya ile aile, toplum ve çocuklarda duyarlılık yaratmak ve böyle olayların açığa çıkmasını sağlayıp suçluları cezalandırmak,
- Adalet sisteminin bu konuya özel ilgi ve öncelik vermesini sağlamak

İç çamaşırı kuralı; anne-baba ve bakıcıların çocuklara vücutlarının hangi kısmına başkasının dokunamayacağını, böyle bir durumda nasıl davranmaları ve kimden yardım istemeleri gerektiğini açıklayan basit bir kuraldır. Buna göre başkası çocuğun iç çamaşırına ve içinde kalan kısımlara dokunmamalıdır. Çocuklar da aynı şekilde başkalarının bu kısmına dokunmamalıdır. Bu kurala göre “vücudunuz size aittir, iyi temas- kötü temas, iyi sırlar- kötü sırlar, önleme ve korumanın yetişkin sorumluluğu olduğu” açıklanmaktadır.

Kiko ve El kitabının kahramanları Kiko ve El'dir. Kiko ve El'in aralarında geçen diyalogda cinsel istirmardan korunmaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Kitapta El, Kiko'nun saçına, eline, burnuna dokunmak istemektedir. Bununla birlikte Kiko'nun özel bölgesine de dokunmak istediğinde Tablo 1'de de görüldüğü gibi Kiko “Hayır! Dokunamazsın!” diyerek doğru bir şekilde karşılık vermektedir. “Aferin Kiko, hiç kimsenin senin iç çamaşırına dokunmasına izin vermemelisin. Bu iç çamaşırı kuralıdır. Eğer biri bunu sana yaparsa hemen bunu büyüklerine, güvendiğin birine anlat. Sakın saklama.” Diyerek iç çamaşırı kuralından basit bir şekilde söz etmekte ve böyle bir durumda ne yapacağını anlatmaktadır.

Kitaptaki El aslında Kiko'nun dostudur. Kitapta El, daima Kiko'ya dokunmadan önce ondan izin istemektedir, Kiko'da izin vermektedir. Ancak söz konusu iç çamaşırına gelince Kiko “hayır” diyebilmektedir. Kiko kitapta kendisine iç çamaşırından dokunulmasını reddetmektedir.

Çocukların cinsellikle ilgili konuları anne-babalarıyla veya güvendikleri kimselere konuşmaları hem bireylere hem de topluma yarar sağlar (Çokar& Nalbant, 2002).Ebeveynler çocuklarına bazı büyüklerin(doktorlar, bakıcılar, anne babalar gibi) çocuklara dokunmak zorunda kalabileceğini ancak en ufak bir rahatsızlık hissettiklerinde “Hayır” demeleri gerektiğini açıklamalı ve onları bu konuda teşvik etmelidir.

Kırmızı Çizgi

Tablo 3: Kırmızı Çizgi kitabına ilişkin cinsel eğitim içeriği

Sıra no	Metinde Geçen Cümleler	Sayfa no
1	Emir koşarak eve girdi. “Anne Besim amca park yerini kırmızıya boyadı. Bir yandan da ‘Kırmızıya boyadığım yer benim park yerim!’ diye bağıırıyordu. Çok kızıştı.” Diye olanları annesine anlattı. “Peki neden kırmızı?” diye sordu ve devam etti. “Bu renk bana yapmamam gereken şeyleri hatırlatıyor.”	2, 3
2	Annesi gülümsedi. “Kırmızı, çünkü Besim amca başkalarının kendi yerine park etmesini istemiyor.” Kafası karışan Emir, “Kırmızı çizgiler arabalar için mi? Kırmızı ışık gibi mi yani?” dedi.	3
3	Annesi açıklamak için tam, “Bir şeyin kırmızı çizgileri dediğimizde onun yanına yaklaşmanın yasak olduğunu ve...” derken Emir annesinin sözünü tamamlamasına	4

	fırsat vermeden "Tamam, anladım. Bu, oyuncaklarım ve eşyalarım kırmızı çizgi içinde demek oluyor. Kimse onlara dokunamaz, özellikle de kardeşim Rana!" dedi.	
4	"Eh, haklı sayılırsın." dedi annesi "Ama öyleyse Rana'nın oyuncakları da kırmızı çizgi içinde, sen de onlara dokunamazsın" diye açıkladı. "Fakat bunlardan çok daha önemli kırmızı çizgiler var." "Ne gibi?" diye sordu Emir. "Bak sana şöyle anlatayım"	5
5	"Ülkemiz bizim kırmızı çizgimizdir, evimiz de ailemizin kırmızı çizgisidir. Başka hiçbir ülke topraklarımıza izinsiz giremez, onu bizden alamaz. Tıpkı evimize yabancıların izinsiz giremeyeceği gibi... Aile bireyleri de birbirinden ayrılmaz ve ne olursa olsun birbirini incitmez."	6
6	"Yabancılara asla kapıyı açmam. Bazen Rana beni sinir etse de ailemi de çok seviyorum" der Emir.	8
7	"Yuvamız bir arada yaşadığımız yerdir. Senin bedeninin ve zihninin de burada büyür. Ayrıca vücudun da bir kırmızı çizgidir. "Vücudum mu?" diye hayretle kendine baktı Emir. "Elbette bedenine de özen göstermelisin. Kimsenin canını yakmasına, sana vurmasına ve dokunmasına izin vermemelisin."	9
8	"Vücudunda özel bölgeler var, oralara senden başka kimse dokunamaz. Sadece seni yıkarken ben ya da bazen anneannen dokunabilir, o kadar."	10
9	"Sadece benim mi özel bölgem var?" diye sordu Emir. "Peki ya Rana'nın?"	11
10	"Senin, Rana'nın ve her çocuğun vücudunda özel bölgeler var. Başka hiçkimsenin özellikle de ne kadar iyi davranırlarsa davranırlar yabancıların özel bölgelerine yaklaşmasına ve dokunmasına izin vermemelisin."	12
11	"Arkadaşın, komşun, tanıdığın biri dahi olsa hiç kimse sana bu şekilde yaklaşamaz."	13
12	"Anne, doktor amca da bana dokunuyor. Bazen şeker de veriyor. Artık ona gitmek istemiyorum." Ardından fısıltıyla "Özel bölgelerime de dokunuyor" diye ekledi.	14
13	Annesi gülümsedi ve "Ama biz senin yanındayken dokunuyor. Aslında bunu sorduğun çok iyi oldu. Ne zaman aklını karıştıran bir şey olursa gelip bana sor ki sana yardım edebileyim." "Fakat biz yanında yokken biri sana dokunursa, seni rahatsız etmeye kalkarsa ve bunları kimseye söylememeni tembih ederse çok dikkatli ol. Dediği hiçbir şeyi kabul etme."	14
14	"En önemlisi senden ne kadar büyük ve güçlü olursa olsun sakın korkma ve utanma. Güçlü ve cesur ol."	15

15	"Böyle bir şey başına gelmeyebilir. Bizimle güvendesin. Ayrıca sen akıllı bir çocuksun. Ama ola ki biri seni rahatsız eder, sana dokunmaya kalkarsa o zaman bir aslan gibi 'Hrrrrrrrrrrrrrrrr!' diye kükre!"	16
16	"Bir ceylan gibi hemen koşup kaçmaya çalış. 'Hayıoooooooooooo!' diye bağır, sesin her yerden duyulsun."	18
17	"En önemlisi yakın bulduğun herkese bunu söyle; bana, babana, dedene, anneannene, öğretmenine ya da güvendiğin birine. Sakın söylemekten vazgeçme. Bizler seni koruruz ve sana yardım ederiz."	19
18	Emir "Eğer biri beni rahatsız eder ve bana dokunmaya kalkarsa kaçacağım, bağıracağım ve korkmayacağım." Dedi. "Bisikletim benim kırmızı çizgim, oyuncaklarım kırmızı çizgim. Kimse onlara dokunamaz. Eğer onlara dokunan olursa suratlarına aslan gibi kükrerim 'Hrrrrr' Asla izin vermeyeceğim asla...."	20 ve 21

Tablo 3'te Kırmızı Çizgi kitabının cinsel eğitim içeriği sunulmuştur. Kırmızı Çizgi kitabının kahramanları; Emir, Emir'in annesi, Besim amca ve Rana'dır. Emir ve annesinin aralarında geçen diyalogda cinsel istismardan korunmaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Kitap Emir'in kırmızı çizginin ne olduğunu sorgulamasıyla başlamaktadır. Emir annesiyle konuşarak ülkesinin, evinin ve en sonunda vücudunun kırmızı çizgilerini öğrenmektedir. Tablo 3'te Emir'in annesiyle konuşmalarına yer verilmiştir. Annesinin "Vücudunda özel bölgeler var, oralara senden başka kimse dokunamaz. Sadece seni yıkarken ben ya da bazen anneannen dokunabilir, o kadar." ifadesiyle çocuğun vücuduna kimin nasıl dokunabileceğini belirtmiştir. "Senin, Rana'nın ve her çocuğun vücudunda özel bölgeler var. Başka hiçkimsenin özellikle de ne kadar iyi davranırlarsa davranırlar yabancıların özel bölgelerine yaklaşmasına ve dokunmasına izin vermemelisin." ifadesiyle de cinsiyet farklılığının farkında olan bir çocuğun sorusu cevaplandırılmış ve kız-erkek ayrımı olmaksızın her çocuğun vücudunun özel ve tek olduğu belirtilmiştir. Emir kendisine dokunan doktoru sorduğunda ise "Ama biz senin yanındayken dokunuyor. Aslında bunu sorduğun çok iyi oldu. Ne zaman aklını karıştıran bir şey olursa gelip bana sor ki sana yardım edebileyim." diyerek cinsel eğitimin ailede başlaması, çocuğun soru sormasına fırsat verilmesi, soru sormaya teşvik edilmesi ve sorularının cevaplanmasına vurgu yapılmıştır. Cinsel eğitimde önemli olan çocuğun sorduğu sorunun, merakını karşılayacak kadar yanıtlanmasıdır. Eksik bilgilendirmek çocuğu tatmin etmeyeceği için merakını başka yollardan gidermesine, fazla bilgi vermek ise kafasının karışmasına neden olacaktır (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). "Fakat biz yanında yokken biri sana dokunursa, seni rahatsız etmeye kalkarsa ve bunları kimseye söylememeni tembih ederse çok dikkatli ol. Dediği hiçbir şeyi kabul etme." ifadesiyle çocuğun kötü dokunuşa hayır demesinin gerekliliği ve dikkat etmesi gereken durumun ne olduğu belirtilmektedir.

"Böyle bir şey başına gelmeyebilir. Bizimle güvendesin. Ayrıca sen akıllı bir çocuksun. Ama ola ki biri seni rahatsız eder, sana dokunmaya kalkarsa o zaman bir aslan gibi 'Hrrrrrrrrrrrrrrrr!' diye kükre! Bir ceylan gibi hemen koşup kaçmaya çalış. 'Hayıoooooooooooo!' diye bağır, sesin her yerden duyulsun. En önemlisi yakın bulduğun herkese bunu söyle; bana, babana, dedene, anneannene, öğretmenine ya da

güvendiğin birine. Sakın söylemekten vazgeçme. Bizler seni koruruz ve sana yardım ederiz.” ifadesiyle çocuğun böyle bir durum karşısında ne yapması gerektiği benzetmelerle somutlaştırılmaya çalışılmış ve açık bir şekilde belirtilmektedir.

Ailenin cinsel eğitim konusunda gösterdiği duyarlılık çocukların cinsel gelişiminde olumlu etkiler yapmaktadır. Gerek anne, gerek baba tarafından verilecek cinsel eğitim, çocukların başka kaynaklara yönelmesini engelleyecektir (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). Kitabın sonunda ebeveynler için bilgilendirici yazı ve çocuklar için dört farklı etkinlik önerisi sunulmuştur. Bu etkinlikler: özel bölgeler resmi, doktorculuk oyunu, aslan-ceylan oyunu ve iyi sıır kötü sıır oyunu şeklindedir.

Ben Herkesle Gitmem Kil

Tablo 4: Ben Herkesle Gitmem Ki kitabına ilişkin cinsel eğitim kitap içeriği

Sıra no	Metinde Geçen Cümleler	Sayfa No
1	<p>“Merhaba Lu! Ne yapıyorsun burada yalnız başına? Gel seni götüreyim. Yolumuz aynı.”</p> <p>“Ben seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim” diyor Lu.</p> <p>“Ama Lu biz seninle tanışıyoruz.”</p> <p>Evet bu bayan Schmidt. Lu ile aynı mahallede oturuyor. Ama bu kadının adı ne? Kırmızı saçları gerçek mi boya mı? Duşta mı yoksa küvette mi yıkanmaktan hoşlanıyor? Ve küçük köpeğinin adı nedir?</p> <p>Lu bunların hiçbirini bilmiyor. “Ben seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim. Ayrıca annem beklememi söyledi” diyor.</p>	3, 5
2	<p>İşte bir başkası daha. “Benimle gel, sizin eve gidiyorum” diyor adam.</p> <p>“Seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim.” Diyor Lu.</p> <p>“Yaa, dinlesene. Benim adımın ne olduğunu bilmiyor musun?” diyor adam.</p> <p>Lu elbette biliyor. Adamın adı Rolf. Bahçede bisiklet kulübesi yapılırken babasına yardım etmişti. Ama Rolf’un soyadı ne? Pis kokan çoraplarını kendi mi yıkıyor? Evde bir hayvan besliyor mu? Belki bir yılan, belki de bir rakun? Kırmızı pudingi mi yeşil pudingi mi seviyor?</p> <p>“Bilmiyorum, ben seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim. Ayrıca annem beklememi söyledi” diyor Lu.</p>	7, 8
3	<p>İşte biri daha, arabasından inip “Hadi çabuk bin, fena ıslanacaksın!” diye sesleniyor.</p> <p>“Ben seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim” diyor Lu.</p> <p>“Ama senin anneni tanıyorum, hadi gel artık” diyor adam.</p> <p>“Hayır, teşekkür ederim” diyor Lu.</p>	10, 11

4	<p>“Sen ne kalın kafalı, inatçı bir küçüksün! Annen kızacak bana, seni burada yağmurda bıraktığım için!”</p> <p>“Seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim!” diyor Lu tekrar.</p> <p>Adam kızıyor, arabasına binip gazlıyor. Ama doğru Lu onu gerçekten tanımıyor. Adamı en fazla birkaç kez uzaktan görmüştü. Onun adının ne olduğunu bile bilmiyor. Belki de evinde kanepenin altında bir timsah besliyordur.</p> <p>“Bilmiyorum” diye düşünüyor Lu “ayrıca annem beklememi söyledi.”</p> <p>“Gel Lu!” diye sesleniyor bir kadın. “Seni götüreyim şemsiyemin altında.”</p> <p>“Seni tanımıyorum, seninle gitmeyeceğim!” diyor Lu gülerek. Fakat bu Bayan Moser’dir ve Lu aslında onu tanıyor. Bayan Moser’in küçük bir kedisi var, adı Rüpel. Lu’ya iki ev ötede oturuyor. Ve onun en sevdiği yiyecek yeşil soğanlı yağlı ekmektir. Acaba bayan Moser sabahları jimnastik yapıyor mu? Ve acaba uykusunda horluyor mu? Lu bunu da bilmiyor.</p> <p>“Annem beklememi söyledi!” Lu gülümsüyor ve Bayan Moser göz kırıyor.</p>	12, 13
5	<p>İşte şimdi biri daha. “Benimle gel, Lu” diyor. Ve Lu onunla gidiyor. Acaba Lu onu tanıyor mu? Evet bu Fips abi. Fips örümcekten korkuyor, onun en sevdiği yiyecek ahududu soslu vanilyalı pudingdir. O hala oyuncak ayısıyla uyuyor, bunu Lu’dan başka kimse bilmiyor. Ve saçlarını sarıya kendi boyuyor.</p> <p>Lu onunla birlikte gidebilir. Annesi Fips’i beklemesini söylemişti.</p>	13

Tablo 4’te Ben Herkesle Gitmem Ki kitabının cinsel eğitim içeriği sunulmuştur. Kitabın kahramanları; Lu, Fips abi, Bayan Moser, Bayan Schmidt, bir adam, Rolf’dür. Kitabın 1.sayfasında Lu’nun kimlerle nerelere gidebileceğini ifade eden bir liste bulunmaktadır.

Kitap güvenilir kişinin kim olabileceği hakkında bilgi içermektedir. Çocuğun kiminle gidebileceği ve bunun koşulları hakkında yer yer mizah unsurları içeren anlatım yapılmıştır. Bir insanı tanımak için onun hakkında çok şeyi biliyor olmanın önemine dikkat çekilmiştir. Çocukla önceden bir liste yapılmış ve bu listede kimlerle nereye kadar gidebileceği belirtilmiştir. Bu liste haricinde biriyle bir yere gitmesi gerekiyorsa bunun şartı olarak “Anne-babasının kimle gideceğini ona önceden söylemesi” gerekmektedir.

Lu, anne-babasıyla oluşturdukları listeye sadık kalmakta ve tanıdığı kişilerle karşılaşmasına rağmen onları tamamen tanımadığını düşünmekte ve kibarca “Üzgünüm, seninle gelemem. Hem annem beklememi söyledi” demektedir. Çocuk tanımadığı birinin arabasına yağmur yağmasına rağmen binmemiştir. Tanımadığı birisi Lu’ya onun annesini tanıdığını söyleyip ısrar etse bile Lu annesinin beklemesini söylediğini belirtmiş ve gitmemiştir. Kitap, bir kişiyi gerçekten tanımak için ismini bilmenin yetmediğini; onun neleri sevip neleri sevmediğini, hayatını, bir hayvan besleyip beslemediğini, nerde oturduğunu, gerçekten kim olduğunu bilmenin önemine dikkat çekmektedir.

Öykü sona erdikten sonra kitapta Lu'nun ailesiyle hazırladığı gibi bir örnek liste bulunmakta ve bu listenin de çocukla birlikte oluşturulabileceği söylenmektedir. “ Bunları Biliyor Musunuz?” başlığı altında ALO 183, Ankara Barosu Çocuk Hakları Merkezi, Çocuk İstismarıyla Mücadele Derneği ve Çocuklara Yönelik Ticari Sömürüyle Mücadele Ağı hakkında açıklamalar bulunmaktadır. Kitabın arka kapağında aileyi bilgilendirici bir yazı bulunmaktadır.

İnci Yabancılarla Gitmez

Tablo 5: İnci Yabancılarla Gitmez kitabına ilişkin cinsel eğitim kitap içeriği

Sıra no	Metinde geçen cümleler	Sayfa no
1	İnci “Benimle oynar mısın Yumak?” diye sordu ve kediyi kucağına almak istedi. Ama Yumak koşmaya devam ederek bahçe kapısının üstüne zıplayıverdi.	4
2	“Yumak dur lütfen! Benimle oynamanı istiyorum.” Diyerek bahçe kapısına doğru gitti. Ama Yumak çoktan aşağıya zıplayıp sokağa çıkmıştı bile. İnci ne yapacağını düşündü. Aslında yalnız başına dışarı çıkması yasaktı. “Ama hemen geri geleceğim. Sadece Yumak’ı alıp döneceğim” diye düşündü ve kedinin peşinden dışarı çıktı.	6
3	O sırada arabasından inen bir adam “Kedin mi kaçtı? Yardıma ihtiyacın var mı?” diye sordu. İnci “Yumak’ı bulamıyorum. Yumak, komşumuzun kedisi. Ben sadece onunla oynamak istemiştım ama kaçtı gitti.”	12
4	Yabancı adam “Üzülme. Geri döner merak etme. Kediler çok akıllı hayvanlardır. Benim de evde bir kedim var, adı Haylaz ve yeni yavruları oldu. İstersen benimle gelip yavrulara bakabilirsin. Hatta istersen sana yavrulardan birini verebilirim” dedi.	13
5	İnci düşünmeye başladı, kedi yavrularını görmeyi çok isterdi. Hatta bir yavrunun sahibi olabilirdi. Ama annesi izin verir miydi? O zaman birden ürperdi. Çünkü annesinin sürekli söylediği şeyi hatırladı: Asla yabancılarla bir yere gitme, ne kadar cana yakın olursa olsun veya sana ne söz verirse versin.	14
6	İnci “Bu adam iyi bir adam olabilir ama ben onu hiç tanımıyorum. Yani bu adam bir yabancı” diye düşündü.	14
7	Yabancı adam “Karar verdin mi? Geliyor musun?” diye sordu sabırsızca. İnci bu kez fazla düşünmeden “Hayır! Ben yabancılarla bir yere gitmem!”	16
8	İnci tam bahçe kapısına vardığı sırada annesi evden çıktı. “Sen yalnız dışarı mı çıktın?” diye sordu kızarak. “Dışarı yalnız çıkmaya iznin olmadığını çok iyi biliyorsun!” İnci fısıldayarak “Evet biliyorum” dedi ve annesine olanları tek tek anlattı.	19
9	İnci’nin annesi “İnci yabancı adamla birlikte gitmemen ve gitmek istemediğini yüksek sesle söylemen çok doğru bir davranış. Bana herşeyi anlattığın için çok da memnunum.” dedi ve İnci’ye sarıldı. “Ama yalnız başına dışarı çıkman doğru değildi. Lütfen bunu bir daha asla yapma. Söz veriyor musun?”	21

Tablo 5'te İnci Yabancılarla Gitmez kitabının cinsel eğitim içeriği sunulmuştur. Kitabın kahramanları İnci, İnci'nin annesi ve yabancı adamdır. İnci annesinden izinsiz dışarı çıkmakta ve yabancı bir adamla diyalog kurmaktadır. Adam İnci'yi evine davet etmekte ve kedi yavrusu vereceğini söylemektedir. Ancak İnci annesinin sözünü hatırlayarak adama "Hayır! Ben yabancılarla bir yere gitmem!" diyerek adamı reddetmektedir. Daha sonra İnci eve gelerek annesine olanları anlatmaktadır. Annesi anlatmasının ve adama hayır demesinin doğru bir davranış olduğunu ancak İnci'nin yalnız başına dışarı çıkmasının yanlış bir davranış olduğunu belirtmektedir.

Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve Unicef'in birlikte hazırladığı Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması'nda (UNICEF, 2010) çocuklar, istismar ve aile içi şiddeti önlemeyle ilgili yetişkinlerden çocukları sevmelerini, kızmamalarını; çocuklara güvenmelerini, inanmalarını; çocukları dinlemelerini; bağırmadan söylemelerini; oyun oynamalarına izin vermelerini, başkalarıyla kıyaslamalarını ve çocuklar ergenlik çağına girdiğinde bilinçli davranmalarını beklemektedirler. Kitabın başında ebeveynlere çocuklara kitap okunmasıyla ilgili bilgilendirici bir yazı bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukları için cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma temalı dört öykü kitabının incelenmesi amaçlanmıştır. İncelenen iki kitap çocukları cinsel istismardan koruma eğitimi amacına hizmet vermektedir. Diğer iki kitap ise çocuklar için cinsel eğitim amacına hizmet vermektedir. İncelenen kitaplarda metin ve görsellerin çocuk eğitimi için uygun olduğu belirlenmiştir. Üç kitapta ebeveynler için bilgilendirici bir yazı bulunmaktadır. Bir kitabın sonunda ise yine ebeveynler için çocukları ile birlikte yapacakları etkinlik önerileri yer almaktadır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin cinsel eğitim ve gelişim alanını tabu olarak görmekten vazgeçmesi, öykü kitaplarını çocuklara okumadan önce ebeveynlerin veya öğretmenlerin okuyup incelemesi, uygun içerik ve görsellere sahip kitapları seçebilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Artan, İ. (2017). *Cinsel Gelişim ve Eğitim*. Hedef Yayıncılık: Ankara.
2. Bulut, A., Cokar, M., Eylen, B., Akalın, A., Gürşimşek, I., Hamurcu, H., Nalbant, H., Oksal, A., Ortaylı, N. (2003). *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi*. İstanbul: İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı.
3. Büyükoztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
4. Çalışır, D. (2011). *Cinsel Eğitim & Çocukluktan Ergenliğe*. Profil Yayıncılık: İstanbul.
5. Cokar, M., & Nalbant, H. (Eds.). (2002). *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi*. İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı.

6. Deniz, Ü. & Gözütok, A., (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(49).
7. Gürşimşek, I. & Günay, V.D. (2005). *Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 53-63.
8. Tuzcuoğlu, N. & Tuzcuoğlu, S.(2004). *Çocuğun Cinsel Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları:İstanbul.
9. UNICEF (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması raporu*. https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23g.html. Erişim Tarihi: 25.09.2018.
10. Yavuzer, H. (2012). *Ana Baba Okulu*, Remzi Kitabevi: İstanbul.
11. Haffner, D. (2007). *Bebek Bezinden İlk Randevuya Çocuğunuzun Cinsel Gelişimi*. Optimist Yayınevi: İstanbul.

24 Ekim 2018

Oturum XL

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Hatice Bekir

Saat	Yer
10:45-12:15	Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ CİNSEL GELİŞİMİ VE CİNSEL EĞİTİMİNE YÖNELİK
EBEVEYNLERİN BİLGİ VE TUTUMLARI***
**PARENTS' KNOWLEDGE AND ATTITUDES TOWARDS SEXUAL DEVELOPMENT AND SEXUAL
EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

Seher İŞLER¹, Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK²

1 Öğr. Gör., GAÜ, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği, KKTC
e-posta: seherisler@gau.edu.tr

2 Prof Dr., DAÜ, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği, KKTC
e-posta: isik.gursimsek@emu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada 3-6 yaş dönemi çocukların cinsel gelişimi ve cinsel eğitimi konusunda ebeveynlerinin bilgi ve tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel olup, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline yönelik hazırlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılı içerisinde KKTC'de okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların 400 ebeveyni (293 anne-107 baba) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Ebeveyn Cinsel Eğitim Bilgi Ölçeği (ECEBÖ) ve Ebeveyn Cinsel Eğitim Tutum Ölçeği (ECETÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmış olup, elde edilen veriler SPSS programınca analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, ebeveynleri cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının; eğitim durumları, çocuk sayıları, kendi çocukluk yıllarında cinsel eğitim almış olma durumları, çocuklarının cinsel gelişimine yönelik eğitim almış olma durumları, eğitime ihtiyaç duyma durumları, cinsel eğitimi gerekli olarak görme durumları, çocuklarıyla cinsellik hakkında konuşma yapma durumları ve okul öncesi eğitim kurumlarında cinsel eğitimin verilmesi konusunda ki görüşleri açısından farklılaşma belirlenmiştir. Çocuklarının cinsiyetine göre ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ile cinsel eğitime yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Bu bulgu doğrultusunda, ebeveynlerin bilgi düzeylerindeki artışın cinsel eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çalışma sonucundan elde

* Çalışma ilk yazarın Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

edilen bulgular alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış, tartışmalar doğrultusunda araştırmada sonuçlara yer verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cinsellik, Cinsel gelişim, Cinsel eğitim, Cinsel eğitime yönelik ebeveyn tutumları, Okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

This research aims to determine the knowledge and attitudes of 3-6 year old children's parents about sexual development and sexual education. This is a descriptive study prepared in according to quantitative research methods. The sample of the study consists of totally 400 parents (293 mothers and 107 fathers) of the children who were educated in the pre-primary education institutions in the TRNC during 2016-2017 education year. The data of the study were collected by the Parental Sexual Education Information Scale (PSEIS) and the Parental Sexual Education Attitude Scale (PSEAS) and Personal Information Form developed by the researchers and the data was analyzed by the SPSS program. The data obtained from the study determine that, parents education level, number of children, having received sexual education in their own childhood, being educated about their children's sexual education, their need for sexual education, evaluating sexual education as a necessity, talking about sexuality with their children, and their views on providing sexual education in pre-primary education institutions are seen to be significantly related with their knowledge level and attitudes about sexual education institutions It has been determined that parents' knowledge levels and attitudes towards sexual development and sexual education didn't differ according to the sex of their children. Another important finding of the study is that, a meaningful relationship between parents' attitudes towards sexual education and their knowledge about sexual education. In the light of this finding, it can be interpreted that the level of knowledge of the parents affects their attitudes. The findings obtained from the study were discussed according to related studies in the field and suggestions were made.

Keywords: Sexuality, Sexual development, Sexual education, Attitudes of parents for sexual education, Pre-School education

GİRİŞ

İnsanlar dünyaya biyolojik olarak kodlanmış bir cinsiyetle gelirler ve doğumlarından itibaren cinsellik; kişilikleri ve yaşamları üzerinde etkili kalıcı bir unsur olarak öne çıkar. Cinsellik; biyolojik, psikolojik, kültürel ve sosyal özellikleri de içinde barındıran geniş bir kavramdır. Cinselliğin kapsamlı ve karmaşık bir yapısı vardır; bu konuya ilişkin öğrenmeler genel olarak aile ve kültürden etkilenmekte ve kişinin cinselliğe ilişkin neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceği konusunda toplumun değerleri etkili olmaktadır. Bu nedenle cinsel gelişme ve değişme, içinde yaşanılan kültürün bakış açısına göre şekillenmektedir (Couwenhoven, 2013; Çokar ve Nalbant, 2008).

İnsan gelişimin en önemli evresi olan erken çocukluk döneminde bedenini keşfetmekte olan çocuk cinsel meraklar içerisinde. Bedenini keşfetme ve bedeninde olup bitenleri merak etme dürtüsü

bebeğin ilk yaşında başlamakta ve izleyen yaşlarda devam etmektedir. Çocukları bedenlerine karşı olan merakları bazı ebeveynlerce sorun gibi görülüyor ve endişe duymalarına sebep oluyorsa da aslında bu durum normal bir gelişim sürecidir. Cinsel merak ve cinsel sorular çocuğun gelişim gereksinimidir ve bu gereksinimin giderilmesi içinde cinsel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Yavuzer, 1999; Günalp, 2007). Cinsel eğitim, toplumun dini ve kültürel inançları açısından önem taşıdığı gibi, ailede bireyler arasında nitelikli iletişim kurulabilmesi ve çocuğun gelişiminin sağlıklı biçimde desteklenmesi açısından da önemlidir. Cinsel eğitimin önemli ve yadsınamaz gerekliliklerinden biri; çocukların sağlıklı cinsel kimlik edinmeleri ve cinsiyet rollerini benimsemeleridir (Bayrak, Başgöl ve Gündüz, 2011). Çocukların tüm gelişim alanlarının olduğu gibi cinsel gelişimlerine de ilk ve en temel unsur aile ortamıdır.

Toplumda yaygın değerler ve normlar aile yapısının oluşumunda etkili olmakla birlikte, tüm ailelerin kendi içlerindeki yapısal özellikler ve ilişki dinamiklerine dayalı farklılaşmalar da bulunmaktadır. Aile ortamında bulunan her çocuk farklı anne baba tutumları ile yetişmektedir (Atay, 2011). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları çocuğun gelişiminin tamamlanmasından önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişimleri açısından da büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı cinsel gelişimi ve cinsel eğitimleri açısından, ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitime yönelik tutumları kadar bu konudaki bilgi düzeylerinin de etkisi büyüktür. Anne ve babaların cinsellik, cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusunda var olan bilgileri, bilgi edinme kaynakları, var olan bilgilerini aktarma yolları çocuğun cinsel eğitimi aşamasında etkin rol oynamaktadır. Ebeveynlerin cinsellik konusunda çocuklarına verdikleri eğitim, çocukların meraklarının doğru biçimde giderilmesini sağlama açısından önemlidir. Sorularına ebeveynlerinden doyurucu yanıt alamayınca çocuklar farklı kaynaklara yönelmekte; dış dünyadan, çevreden, internet gibi kaynaklardan edinilmeye çalışılan bilgiler bazı durumlarda tamamen yanlış olabilmekte ve bu durum ise sağlıklı cinsel gelişimi engelleyebilmektedir (Eliküçük, 2011; Eser, 2008; Yörükoğlu, 2002).

Çocukların cinsel gelişim ve eğitimi konusunda alanyazın incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusunda bilgilerinin yeterli olmadığı, bilgilerini yeterli bulan ebeveynlerin ise cinsel eğitimi doğru tanımlamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Tuğrul ve Artan, 2001). Çeşitli çalışmalarda, ebeveynlerin cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının bazı sosyo-demografik özelliklerine göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır (Çerçi, 2013; Eliküçük, 2011; Eliküçük ve Sönmez, 2011; Lu, 1994). Alanyazında ilgili araştırmalarda elde edilen bulgular; ebeveynlerin cinsel eğitimi gerekli gördükleri, cinsel eğitim konusunda yeterli bilgi alamadıkları, bilgiye ihtiyaç duydukları, buna karşılık eğitim alan ebeveynlerin ise bilgi düzeylerinde ve tutumlarında anlamlı bir değişimin söz konusu olduğu yönündedir (Çerçi, 2013; Eliküçük, 2013; Kakavoulis, 2001).

Bu görüşler doğrultusunda; çocukların yaşamında kritik önemi olan cinsel gelişim ve cinsel eğitim konularında ailelerin yeterli olmadıkları söylenebilir. Sağlıklı bir cinsel gelişim ve cinsel eğitim için ise ebeveynlerin bu konuya ilişkin bilgi düzeylerinin ve cinsel eğitime ilişkin tutumlarının anlaşılması önemli görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, ebeveynlerin çocuklarının cinsel gelişimine ve cinsel

eğitimine yönelik bilgi ve tutumlarının ebeveynlerin hangi sosyo-demografik özellikleri açısından farklılaştığının anlaşılmasıdır. Ayrıca ebeveynlerin bilgi ve tutumların birbirleriyle ilişkisinin anlaşılması çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi "3-6 yaş dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları ile ilişkili değişkenler nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Ele alınan bu temel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki sorular dikkate alınmıştır.

- 1) 3-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutumları eğitim durumlarına, sahip oldukları çocuk sayılarına ve çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2) 3-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutumları kendi çocukluklarında cinsel eğitim almış olma durumlarına, çocuklarının cinsel eğitimine yönelik eğitim almış olma durumlarına, bilgi gereksinimlerine, cinsel eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerine, çocuklarıyla cinsel konularda konuşma yapma durumlarına ve okul öncesi eğitim kurumlarında cinsel eğitimin yer alması konusundaki görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) 3-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve eğitime yönelik bilgileri ve tutumları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı, tarama modelinde betimsel (descriptive) bir araştırmadır.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklemini KKTC'nin Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, İskele ve Güzelyurt ilçesinde yaşayan, çocuğu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam eden 400 ebeveyn oluşturmaktadır. Örnekleme belirlemede, evreni tüm özellikleriyle temsil eden grubu belirlemek amacıyla basit rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır (Mertkan, 2015). Katılımcıların çalışmaya dâhil olması aşamasında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Örnekleme oluşturan katılımcıların %73.3'ünü (293) anneler, %26.7'sini (107) ise babalar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ECEBÖ (Ebeveyn Cinsel Eğitim Bilgi Ölçeği), ECETÖ (Ebeveyn Cinsel Eğitim Tutum Ölçeği) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesi aşamasında uzman görüşüne başvurulmuş olup, aynı zamanda pilot uygulaması yapılmıştır. Açıklayıcı madde analizi ve madde ayırdedicilik analizleri yoluyla her iki ölçeğin geçerliliği kontrol edilmiş; güvenilirlik analizi için her iki ölçme aracı için cronbach alpha değeri ölçülmüş ve kabul edilebilir değerlere ulaşıldığı görülmüştür.

Ebeveyn Cinsel Eğitim Bilgi Ölçeği'nde (ECEBÖ); ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitim konularındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş 22 madde yer almaktadır. ECEBÖ'nin faktör yük

değerlerinin .765 ile .373 arasında dağılım gösterdiği; cronbach alpha güvenirlik katsayısının .752 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten yüksek puan alınması bilgi düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ebeveyn Cinsel Eğitim Tutum Ölçeği (ECETÖ); ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitim konularındaki tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış 5'li Likert türünde 25 maddeden oluşmaktadır. ECETÖ maddelerinin faktör yük değerlerinin .781-.432 arasında dağılım gösterdiği; cronbach alpha güvenirlik katsayısının .897 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında bilimsel etik ilkeler benimsenmiş olup, uygulama için gerekli tüm izinler alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının ebeveynlerce uygulanması konusunda ebeveynlere bilgi formu ve ölçek uygulama izin formu ulaştırılmıştır. ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşmaları belirlemek amacıyla One-Way ANOVA ve t-testi uygulanmış; ebeveynlerin cinsel gelişime ve eğitime yönelik bilgileri ile tutumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ebeveynlerin Ebeveyn Cinsel Eğitim Bilgi Ölçeği (ECEBÖ) ve Ebeveyn Cinsel Eğitim Tutum Ölçeği (ECETÖ) puanlarının çeşitli değişkenlere göre analiz sonuçları ile ECETÖ ve ECEBÖ puanları arasında regresyon analizine yer verilecektir.

Tablo 1: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının eğitim durumlarına göre ANOVA sonuçları.

ECEBÖ		N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Eğitim Durumu	1. İlkokul	44	45.70	7.38	8.653	.000*	1-4
	2. Ortaokul	38	49.00	5.63			1-5
	3. Lise	123	49.03	6.51			3-4
	4. Ön Lisans/ Lisans	129	51.97	5.51			
	5. Y. Lisans/ Doktora	62	51.82	6.64			
	6. Diğer	4	46.50	9.57			
	Toplam	400	50.02	6.60			
ECETÖ		N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Eğitim Durumu	1. İlkokul	44	95.07	13.78	3.588	.003*	1-4
	2. Ortaokul	38	94.67	17.21			3-4
	3. Lise	123	96.78	13.38			
	4. Ön Lisans/ Lisans	129	101.73	8.29			
	5. Y. Lisans/ Doktora	62	98.61	15.45			
	6. Diğer	4	105.00	9.48			
	Toplam	400	98.35	13.01			

*p<.01

Tablo 1’de ebeveynlerin eğitim durumlarına göre ECEBÖ puan ortalamalarına bakıldığında, eğitim bilgi düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılığı belirlenmiştir [(F(5,394)=8.653, p<.01)]. Uygulanan Scheffe testi sonucunda ise farklılaşmanın sırasıyla ilköğretim mezunu ebeveynler (\bar{X} =45.70) ile ön lisans/lisans mezunu (\bar{X} =51.97), ilköğretim mezunu ebeveynler (\bar{X} =45.70) ile yüksek lisans/doktora mezunu (\bar{X} =51.82), ve lise mezunu (\bar{X} =49.03) ebeveynler ile ön lisans/lisans mezunu (\bar{X} =51.97) olan ebeveynlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Yine tablo 1’de ebeveynlerin eğitim durumlarına göre ECETÖ puan ortalamalarına bakıldığında, eğitim durumu ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir [(F(3, 394) 3.588, p<.01]. Uygulanan Scheffe testi sonucunda ise farklılaşmanın sırasıyla ilköğretim mezunu ebeveynler (\bar{X} =95.07), ile ön lisans/lisans mezunu (\bar{X} =101.73), lise mezunu (\bar{X} = 96.78) ebeveynler ile ön lisans/lisans mezunu (\bar{X} = 101.73) olan ebeveynlerin puanlarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 2: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının çocuk sayılarına göre ANOVA sonuçları.

ECEBÖ	n	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	
Çocuk Sayısı	1. Bir	135	51.11	5.88	6.247	.002	1-3
	2. İki	208	50.00	6.69			2-3
	3. Üç ve üstü	57	47.48	7.25			
	Toplam	400	50.01	6.6			
ECETÖ	n	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	
Çocuk Sayısı	1. Bir	135	100.78	10.54	4.374	.013**	1-3
	2. İki	208	97.64	14.17			
	3. Üç ve üstü	57	95.23	13.11			
	Toplam	400	98.35	13.01			

**p<.05

Tablo 2’de ebeveynlerin ECEBÖ puan ortalamalarının, çocuk sayılarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir [(F(2, 397), 6.247, p<.01)]. Puanlar arası farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, bir çocuğa sahip ebeveynlerin (\bar{X} =51.11) ile üç ve üstü çocuğa sahip ebeveynlerin (\bar{X} =47.48), iki çocuk sahibi ebeveynler (\bar{X} =50.00) ile üç ve üstü çocuğa sahip ebeveynlerin (\bar{X} =47.48) puanlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Yine tablo 2’de ebeveynlerin ECETÖ puan ortalamalarının çocuk sayılarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir, [(F(2, 397) 4.374, p<.05)]. Puanlar arası farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, bir çocuğa sahip ebeveynlerin (\bar{X} =100.78) üç ve üstü çocuğa sahip ebeveynlerin (\bar{X} = 95.23) puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 3: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t-testi sonuçları.

Çocuğun Cinsiyeti		N	\bar{X}	S	Sd	T	P
ECEBÖ	Kız	198	49.45	6.60	398	1.69	.091
	Erkek	202	50.56	6.56			
ECETÖ	Kız	198	98.01	13.42	398	.517	.606
	Erkek	202	98.68	12.61			

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin ECEBÖ puan ortalamalarının çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [(t(398)=1.69, p>.096)]. Yine tablo 3'e göre ebeveynlerin ECETÖ puan ortalamalarında çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [(t(398)=.517, p>.606)].

Tablo 4: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının çocukluk dönemlerinde eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları.

Ebeveynlerin Çocukluk Dönemlerinde Eğitim Alma Durumu		N	\bar{X}	S	sd	t	P
ECEBÖ	Alanlar	87	50.48	6.17	398	.743	.458
	Almayanlar	313	49.88	6.71			
ECETÖ	Alanlar	87	103.26	9.79	398	4.05	.000*
	Almayanlar	313	96.99	13.47			

*p<.01

Tablo 4'te ebeveynlerin kendi çocukluk ve gençlik yıllarında cinsel eğitim almış olma durumlarına göre ECEBÖ ve ECETÖ puan ortalamaları yer almaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde, söz konusu eğitimi alan ve almayan ebeveynlerin ECEBÖ puan ortalamalarında farklılaşmanın olmadığı [(t(398).743, p>.458)], fakat ECETÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olduğu gözlemlenmiştir [(t(398)=4.05, p<.000)]. Kendi çocukluk ve gençlik yıllarında cinsel eğitim alan ebeveynlerin ECETÖ puan ortalamaları (\bar{X} =103.26) eğitim almayanların ECETÖ puan ortalamalarından (\bar{X} =96.99) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının çocukların cinsel eğitimine yönelik eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları.

Çocukların Cinsel Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	\bar{X}	S	Sd	t	P
ECEBÖ	Alanlar	57	52.77	4.95	398	3.44	.001*
	Almayanlar	343	49.55	6.73			
ECETÖ	Alanlar	57	102.33	9.70	398	2.50	.012**
	Almayanlar	343	97.69	13.37			

*P<.01, **P<.05

Tablo 5’de, ebeveynlerin ECEBÖ puanlarının, çocuklarının cinsel eğitimine yönelik eğitim alıp almamalarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir [(t(398), 3.44, p>.001)]. Söz konusu eğitimi almış olan ebeveynlerin ECEBÖ puanlarını (\bar{X} =52.77) eğitim almamış olan ebeveynlerin ECEBÖ puanlarından (\bar{X} =49.55) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine çocukların cinsel eğitimine yönelik eğitim alan ebeveynler ile eğitim almayan ebeveynlerin ECETÖ puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir [(t(398)=2.50, p<.012)]. Söz konusu eğitimi alan ebeveynlerin ECETÖ puanlarının (\bar{X} =102.33) ile eğitimi almayanların ECETÖ puanlarından (\bar{X} =97.69) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının cinsel eğitime yönelik bilgi gereksinimlerine göre t-testi sonuçları.

Bilgi gereksinimi		N	\bar{X}	S	Sd	t	P
ECEBÖ	Var	242	51.18	5.96	398	4.46	.000*
	Yok	158	48.23	7.13			
ECETÖ	Var	242	100.97	9.72	398	5.15	.000*
	Yok	158	94.33	16.07			

*P<.01

Tablo 6’ ya bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitimine yönelik bilgi gereksinimlerinin olup olmaması ile ECEBÖ puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olduğu görülmektedir, [(t(398) 4.46, p>.000)]. Söz konusu bilgiye ihtiyacı olan ebeveynlerin ECEBÖ puanlarının (\bar{X} =51.18), bilgiye gereksinim duymayan ebeveynlerin ECEBÖ puanlarından (\bar{X} =48.23) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitimine yönelik bilgi gereksinimlerinin olup olmaması ile ECETÖ puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir, [(t(398)=5.15, p<.000)]. Söz konusu bilgiye gereksinim duyan ebeveynlerin ECETÖ puanlarının (\bar{X} =100.97) bilgiye gereksinim duymayan ebeveynlerin puanlarından (\bar{X} = 94.33) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 7: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının cinsel eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre t-testi sonuçları.

Cinsel Eğitimin Gerekliliği		N	\bar{X}	S	Sd	T	P
ECEBÖ	Gerekli	328	51.38	5.68	398	9.84	.000*
	Gerekli Değil	72	43.79	6.93			
ECETÖ	Gerekli	328	100.80	11.25	398	8.75	.000*
	Gerekli Değil	72	87.20	14.63			

*P<.01

Tablo 7'de ebeveynlerin cinsel eğitimin gerekli olup olmadığı konusunda ki görüşleri ile ECEBÖ puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmiştir, [(t(398) 9.84, p>.000)]. Cinsel eğitimin gerekli olduğunu belirten ebeveynlerin ECEBÖ puanlarının (\bar{X} =51.38) gerekli olmadığını belirten ebeveynlerin ECEBÖ puanlarından (\bar{X} =43.79) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine Tablo 7'de ebeveynlerin cinsel eğitimin gerekli olup olmadığı konusunda ki görüşleri ile ECETÖ puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın söz konusu olduğu gözlemlenmiştir, [(t(398)=8.75, p<.000)]. Cinsel eğitimin çocuklar için gerekli olduğu belirten ebeveynlerin ECETÖ puanlarının (\bar{X} =100.80) cinsel eğitimin gerekli olmadığını belirten ebeveynlerin ECETÖ puanlarından (\bar{X} =87.20) daha yüksek olduğu belirlenmiştir

Tablo 8: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının çocuklarıyla cinsellik konularında konuşma yapma durumlarına göre t-testi sonuçları.

Konuşma Yapma Durumları		N	\bar{X}	S	sd	t	P
ECEBÖ	Yaptı	181	52.53	5.29	398	7.38	.000*
	Yapmadı	219	47.93	6.85			
ECETÖ	Yaptı	181	101.87	11.27	398	5.07	.000*
	Yapmadı	219	95.44	13.64			

*P<.01

Tablo 8'de ebeveynlerin çocuklarıyla cinsellik konularında konuşma yapma durumlarının puan ortalamalarına yer verilmiştir. Çocuklarıyla cinsellik konularında konuşma yapan ebeveynler ile konuşma yapmayan ebeveynlerin ECEBÖ puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir, [(t(398), 7.38) p>.000]. Puan ortalamaları incelendiğinde konuşma yapan ebeveynler ECEBÖ puanlarının (\bar{X} =52.53) ile konuşma yapmayan ebeveynlerin ECEBÖ puan ortalamalarından (\bar{X} =47.93) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine ebeveynlerin konuşma yapıp yapmama durumlarına göre ECETÖ puan ortalamalarında da anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir, [(t(398), 5.07, p<.000)]. Puan ortalamaları incelendiğinde, konuşma yapan ebeveynlerin ECETÖ puan ortalamalarının (\bar{X} =101.87), konuşma yapmaktan kaçınan ebeveynlerin ECETÖ puan ortalamalarından (\bar{X} =95.44) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Ebeveynlerin ECEBÖ ve ECETÖ puanlarının okul öncesi kurumlarında cinsel eğitimin verilmesi konusundaki görüşlerine göre t-testi sonuçları.

ÖÖE Kurumlarında Cinsel Eğitim Verilmesi		N	\bar{X}	S	sd	T	P
ECEBÖ	Evet	222	52.55	5.02	398	9.51	.000*
	Hayır	178	46.84	6.96			
ECETÖ	Evet	222	102.02	11.61	398	6.62	.000*
	Hayır	178	93.78	13.23			

*P<.01

Tablo 9'da ki ECEBÖ puanları ile ebeveynlerin okul öncesi kurumlarında cinsel eğitiminin verilip verilmemesi yönünde ki görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir, [(t(398) 9.51, p>.000)]. Okul öncesi kurumlarında cinsel eğitimin verilmesinin gerekli olduğunu belirten ebeveynlerin ECEBÖ puanlarının (\bar{X} =52.55) verilmesinin gerekli olmadığını belirten ebeveynlerin ECEBÖ puanlarından (\bar{X} =46.84) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin ECETÖ puan ortalamaları ile cinsel eğitimin okul öncesi kurumlarında verilip verilmemesi konusunda ki görüşleri arasından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir, [(t(398)6.62,p<.000)]. Kurumlarda cinsel eğitimin verilmesi gerektiğini belirten ebeveynlerin ECETÖ puanlarının (\bar{X} =102.02) verilmemesi taraftarı olan ebeveynlerin ECETÖ puanlarından (\bar{X} =93.78) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10: Ebeveynlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	58.291	4.555	.406	12.798	.000
Bilgi	.801	.090		8.872	.000
R= .406	F(1, 398)= 78. 714				
R ² = .165	P= .000				

Tablo 10'da ebeveynlerin cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik bilgi düzeyinin, cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik tutumlarını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir, [R= .406, R²= .165, F(1, 398)= 78. 714, p<.01]. Ebeveynlerin cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik tutumlarına ilişkin toplam varyansın %41'nin ebeveynlerin bilgi düzeyi ile açıklandığı görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitime yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları ile ilgili olabilecek değişkenlerin ele alınarak incelendiği bu çalışmada önemli bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Aşağıda bunlardan bahsedilerek, alanyazında benzer çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

Çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik bilgi düzeylerinde ve tutumlarında anlamlı derecede farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik bilgi düzeylerinin de yüksek olduğu ve daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu alanyazında; ebeveynlerin bilgi düzeyleri (Çerçi,2013; Eliküçük,2011) ve tutumları (Lu, 1994; Çerçi,2014) ile ilişkili olarak gerçekleştirilen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutumlarının çocuk sayılarına göre farklılaştığı yönünde sonuç elde edilmiştir. Az çocuklu ebeveynlerin çocuklarının gelişimleri konusunda bilgi edinmeye daha fazla zaman ayırabiliyor olmaları bunda etken olabilir. Çalışmanın diğer bir bulgusuyla ilişkilendirdiğimizde ise bilgi düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutumlarının çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer çalışmalarda bu konuda çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Çerçi, (2013) çalışmasında ebeveynlerin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşırken, Lersson ve Svedin, (2001) çocuklarının cinsiyetlerine ilişkin olarak ebeveynlerin bilgi düzeylerinde ve tutumlarında farklılaşmanın söz konusu olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde konunun daha detaylı ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocukluk ve gençlik yıllarında cinsel eğitim almış olma durumlarının cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmazken tutumlarında farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin almış oldukları cinsel eğitimin içeriğindeki bilgilerin zaman içinde kaybolmasının bunda etkili olabileceği düşünülmektedir ancak tutum açısından olumlu yaklaşımın sürmesi ümit vericidir. Bu bireylere verilen cinsel eğitimin etkilerinin yıllar içinde sürebileceğini destekler nitelikte bir bulgudur ve önemlidir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, bireylerin kendi çocukluk yaşantılarında cinsel eğitim deneyimleri ile bunun çocuklarının eğitimine yansımaları konusunda daha detaylı incelemelerin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları; ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitimine yönelik bir eğitim almış olma durumlarının; bilgi düzeylerinde ve tutumlarında anlamlı biçimde farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir. Alanyazında doğrudan ebeveynlerin eğitim alma durumları ile bilgi ve tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte; yürütülen çalışmalarda ebeveynlerin bu konudaki eksikliklerine ve eğitim gereksinimlerine yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Ceylan ve Çetin,2015;Tuğrul ve Artan, 2001). Eliküçük (2011) ise; ebeveynlere uygulanan eğitim öncesinde ve sonrasında ebeveynlerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu ve benzeri sonuçlar ebeveynlerin çocukların cinsel gelişimi ve eğitimi konusunda eğitime gereksinimlerinin olduğunu ve uygun planlanan eğitimlerin olumlu etkilerini destekler niteliktedir.

Cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusunda bilgi gereksinimi olduğunu belirten ebeveynlerin daha yüksek bir bilgi düzeyine ve olumlu tutuma sahip olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Alanyazında farklı çalışmalarda ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitim konularında taleplerini açık biçimde belirttikleri yönünde bulgular bulunmaktadır (Doğan, 2010;Çerçi,2013). Belirtilen bu çalışmaların bulguları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; ebeveynlerin bilgi gereksinimleri olduğu bir kez daha desteklenmekle birlikte ayrıca bu konuda farkındalığı olan ebeveynlerin tutumlarının da daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu ise ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitim konusunda daha fazla farkındalığa sahip olmalarının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada; cinsel eğitimin gerekli olduğu görüşünü savunan ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve bilgi düzeylerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kakavoulis'in çalışmasında (2001); ebeveynlerin cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik tutumlarının, cinsel eğitimin gerekliliği konusunda ki görüşlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Eliküçük (2011)'de çalışmasında eğitim programına katkı sağlayan ebeveynlerin çoğunluğunun cinsel eğitimin gerekli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Ebeveynlerin cinsel eğitim gerekliliğine ilişkin görüşleri cinsel eğitime yönelik tutumları ve bilgilenmelerinde nasıl ve ne ölçüde fark yarattığının yürütülecek farklı çalışmalarla daha detaylı olarak ele alınması yararlı olacaktır.

Çocuklarıyla cinsellik konularında konuşma yapan ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler tutumunun üç ögesi olarak bilinmektedir ve bu öğelerin birbiriyle ilişkili olduğu bilinmektedir. Elde edilen bu bulgu ebeveynlerin görüşlerinin (bilişsel öge) davranışlarıyla (davranışsal öge) tutarlı yönde olduğunu ve davranışlarımız yönlendirici ve şekillendirici olduğunun kanıtı olarak değerlendirmek mümkündür. Bu bulgu; okul öncesi eğitim kurumlarında cinsel eğitimin verilmesi taraftarı olan ebeveynlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek olan aile eğitim ve destek hizmetlerinin önemli bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmaların planlanmasında okul öncesi öğretmenlerinin ailelerin konuya ilişkin gereksinimlerini detaylı biçimde belirlemesi ve uygun biçimde eğitim çalışmaları planlaması, okul-aile işbirliğini de destekleyici bir unsur olarak görülmektedir. Ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitime yönelik bilgi düzeyleri ile cinsel gelişim ve eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu , bilgi düzeylerinin yüksek olmasının tutumlarında da olumlu yönde yorduyor olduğu sonucuna ulaşılmıştır Benzer biçimde Lu (1994), ebeveynlerin tutumları ile bilgi düzeyleri arasında ilişkinin olduğu, bilgi düzeyi yüksek olan ebeveynlerin tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu konuda ebeveynlerin bilgi gereksinimleri ile tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Gelecekte bu konuda, özellikle konunun daha detaylı biçimde anlaşılmasına katkıda bulunacak ebeveyn odaklı nitel çalışmaların bulgularına gereksinim bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik ebeveynlerin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesi, karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışma KKTC'de yapılan ilk çalışmadır. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

1. Kuzey Kıbrıs ve Türkiye'de yaşayan ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla daha geniş örneklem grubu ile kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
2. Ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenebilmesinde çoklu ölçme teknikleri kullanılarak nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

3. Ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik gereksinimleri belirlenerek aile destek ve eğitim çalışmaları planlanabilir.
4. Cinsel gelişim ve eğitim ile ilişkili konular okul öncesi eğitim programlarına gelişimsel biçimde entegre edilebilir.
5. KKTC okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsel eğitim ve cinsel gelişim konusunda bilgi düzeyleri ve tutumları ele alınarak eksiklikler belirlenebilir.
6. Cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik çalışmalarda çocuklar dâhil edilerek çocukların cinsellikten ne anladıkları, cinsel eğitimin etkisinin ne olduğu incelenebilir.
7. Medyada ebeveynlerin farkındalığını arttırmaya yönelik eğitici programlar hazırlanıp düzenli biçimde yürütülebilir.
8. Eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel gelişim ve eğitim konularında eğitim verebilecek biçimde yetişmeleri için dersler ve farklı eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

1. Atay, M. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2*. Ankara: Kök.
2. Bayrak, G., Başgül, Ş. N., ve Gündüz, T. (2011). *Ailede cinsel eğitim*. İstanbul: Timaş.
3. Bulut, A., Çokar, M., Eylen, B., Akalın, A., Gürşimşek, I., Hamurcu, H., Nalbant, H., Oksal, A. ve Ortaylı, N. (2008). *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi*. (5. Baskı). Çokar, M. ve Nalbant H.(Ed.), İstanbul: Ceren.
4. Ceylan, Ç. ve Çetin, A. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsel eğitimine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 41-59
5. Couwenhoven, T. (2013). *Down sendromlu çocuklara bedenlerini, sınırlarını ve cinselliği öğretmek* (F. Sezer, Çev.). İstanbul: Down sendromu Derneği İktisadi İşletmesi (1. Baskıdan tercüme edilmiştir).
6. Çerçi, G. (2013). *Zihinsel Engelli Çocuğun Olan Ailelerin Çocuklarının Cinsel Gelişimine ve Eğitimine Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İzmir.
7. Doğan, S. (2010). *Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
8. Eliküçük, A. (2011). *Anne-Babalara Uygulamacak Cinsel Gelişim Eğitiminin 6 Yaş Çocukları Bulunan Ebeveynlerin Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
9. Eliküçük, A. Sönmez, S. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim-Kültür Ve Araştırma Dergisi*, 12 (7), 45-62.

10. Eser, M. (2008). *Anne Babaların Cinsel Kimlik Gelişimiyle İlgili Tutumların Çocuğun Cinsel Kimlik Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü, Konya.
11. Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
12. Kakavoulis, A. (2001). Family and sex education: A survey of parental Attitudes. *Sex Education*, 1(2), 163-174
13. Larsson, I. and Svedin, C.G. (2002). Teachers' and parents' reports on 3- to 6-year-old children's sexual behavior-a comparison. *Child Abuse & Neglect*, 26(39), 247-266.
14. Lu, W. (1994). Parental Attitudes Toward Sex Education For Young Children In Taiwan. *U.S. Department Of Education Office of Educational Research and Improvement*, ED; 374-386
15. Mertkan, Ş. (2015). *Karma Araştırma Tasarımı*. Ankara: Pegem.
16. Tuğrul, B. ve Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 141-149.
17. Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. (On sekizinci basım), İstanbul: Remzi
18. Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür

 24 Ekim 2018

 Oturum XL

 Oturum Başkanı: Doç. Dr. Hatice Bekir

Saat

10:45-12:15

Yer

 Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

**GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE CİNSEL EĞİTİM VE GELİŞİM:
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ LİSANSÜSTÜ TEZLERİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA**

İsmihan ARTAN, İbrahim GÜNGÖR, Saniye BENCİK KANGAL

Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili konular toplumumuzda genelde üstü kapalı geçitirilir, bazen görmezden gelinir, bazen kızgınlıkla, hatta ayıplamayla karşılanır. Bu şekilde geçitirilerek oluşturulan bilgisizlik beraberinde pek çok sorunu getirebilir ve bu sorunlar, yaşam boyu kişiyle beraber yaşar. Cinsel eğitim/gelişim konusunda bilgi kadar duygu, düşünce ve tutumlarda önemlidir. Bu önem nedeniyle cinsel eğitim/gelişim konusunda üniversitelerin çeşitli bölümlerinde çalışmalar yürütülmüştür. Bu araştırmada sağlık bilimleri fakültesi bünyesindeki çocuk gelişimi bölümlerinde cinsel eğitime/gelişime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden "cinsel eğitim, cinsel gelişim, cinsel ve cinsellik" anahtar kelimeleri ile yapılan taramada 762 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın örneklemini sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümlerindeki 6 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır ve araştırma nitel araştırma yöntemlerinden dokümantasyon analiziyle yürütülmüştür. Ulaşılan tez çalışmaları içerik analizi yöntemi kullanılarak tezlerle ilgili betimsel incelemeler, cinsel eğitim ve cinsel kimlik kazanımı ve farkındalığı temaları altında analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda konu ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Ailelerin cinsel eğitim konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu, genellikle bu eğitimin anne tarafından verildiği, verilmesinde cinsiyetin önemli rol oynadığı görülmüştür. Cinsel kimlik kazanımı ve cinsel farkındalık üzerine en etkili olan değişkenin yaş olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

From Past to Present Sexual Education and Development: A Study towards the Postgraduate Theses in Child Development

Issues related to sexual education / development are often play a straight bat in our society, sometimes they come from ignored, sometimes is met with anger and even blame. The ignorance created by play a straight bat in this way can bring with it a lot of problems, and these problems live along with the

person throughout life. It is important to feelings, thoughts and attitudes as well as knowledge about sexual education / development. Due to this importance, studies have been made researches in various parts of the universities on sexual education / development. In this research, it was aimed to examine the thematic distributions of postgraduate theses research conducted towards sexual education / development in the child development departments exist within the structure of the faculty of health sciences. The universe of research constitutes 762 postgraduate thesis studies in the scan conducted with key words "sexual education, sexual development, sexual and sexuality" in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The sampling of the study was determined by criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. With this purpose, the sample of the research is composed of 6 postgraduate thesis studies in the child development departments exist within the structure of faculty of health sciences and research was carried out through documentation analysis of qualitative research methods. The reached thesis studies were analyzed by using the content analysis method, descriptive studies on theses, sexual education and sexual identity acquisition and awareness. As a result of the research, it was understood that the studies related to the subject were insufficient. It is seen that parents have insufficient knowledge about sexual education, this education is usually given by mother and gender plays an important role in giving. It is seen that age was the most effective variable on sexual identity acquisition and sexual awareness.

GİRİŞ

Cinsellik, kişinin sağlıklı ve dengeli bir şekilde yaşamını sürdürmesi için yaşamın önemli bir bölümüdür. Kişilerin sağlıklı bir cinsel yaşamlarının olması için yaşamının ilk dönemlerinden başlayarak cinsel konularda bilgilendirilmeleri doğal bir hak ve gerekliliktir. Yaşamının ilk dönemlerinde kişinin cinsel gelişim süreci fiziksel, duygusal, ruhsal ve ahlak gelişimini etkilemektedir. Bundan dolayı cinsel eğitim erken yaşlardan başlanarak her yaşa uygun bir şekilde ailede ve okulda devam etmelidir (Kadioğlu Polat ve Üstün Budak, 2016). Aile, kişiliğin temellerinin atıldığı ilk ve en önemli topluluktur. Bu toplulukta anne-baba-çocuk, anne-çocuk, baba-çocuk ve kardeş ilişkileri temeli oluşturur. Çocuğun kişiliği ve gelişimi bu ilişkiler sonucu gelişir. Çocuk ailesinden öğrendiği her şey gibi cinsel rol ve davranışları da öğrenir (Artan, 1987). Yavuzer (2012)'e göre çocuk, doğum, cinsiyet farkı, ana-babanın rolü gibi konuları ana-babasından öğrenmezse başka kaynaklardan yararlanabileceğini ve bu durumunda istenmeyen sonuçlara neden olabileceğini belirtmiştir. Kişinin sosyal gelişimi ilerledikçe ve çevresiyle etkileşime girdikçe özdeşim kuracağı kişilerde doğal olarak artacaktır. Akrabalar, arkadaşlar, komşular ve öğretmen çocuğun cinsiyeti ile bağdaşan bir kimlik kazanmasında rol oynayacaktır (Alkan, 1992). Kişinin küçük yaşta cinsellik/cinsel roller hakkında edindiği bilgiler, onun yetişkinliğinde karşı cinsle karşı geliştireceği yaklaşımı da etkileyecektir. Bu nedenle, yetişkinlikte ortaya çıkacak bu konu ile ilgili anormalliğin temelinde çocukluk yaşantısının yattığı düşünülürse cinsel eğitimin önemi daha da artmaktadır.

Cinsel eğitim terimi uzun yıllar boyunca pek çok meslek grubu tarafından fizyolojik ve biyolojik bir çerçevede ele alınmıştır. Bu da içeriğinin biyolojik temele dayanan üreme ve doğum kontrolü konularına

yoğunlaşmasına yol açmıştır. Ancak günümüzde artık cinsel eğitim terimi; karar verme, sorumluluk alma gibi kişisel becerileri, iletişim becerilerinin kazandırılmasını, cinsel sağlık ve cinsellik konusunda bilgilendirme konularını da ifade etmektedir. (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Cinsel eğitim, bedensel, duygusal ve sosyal gelişim kavramlarından yola çıkarak, erkek ve kadının toplumsal rollerinin incelenmesi, kişilerin başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi ve olumlu davranış biçimi, değer yargıları geliştirmesi, birbirine karşı kabul, sevgi, güven ve sorumluluk geliştirmeleri için eğitim olanaklarının sağlanması, insan cinselliğinin olumlu ve yapıcı bir güç olarak dengeli bir aile hayatında uygun biçimde geliştirilmesi şeklinde tanımlanmıştır. (Kadioğlu Polat ve Üstün Budak, 2016; Bayhan ve Artan, 2004; Tuğrul ve Artan, 2001). UNESCO ve Uluslararası Planlı Ebeveynlik Federasyonu (IPPF) gibi diğer uluslararası kuruluşlar da cinsiyet eşitliği; HIV önleme ve cinsel sağlık için gerekli olan bilgi, değerler ve becerileri içeren insan haklarını tanıyan ve tanıtan bir (Kapsamlı Cinsel Eğitim) CSE yaklaşımını savunuyor (Haberland ve Rogow, 2014). Bu vurgu basitçe bir konu eklentisi değildir. Bunun yerine, cinsellik eğitiminin, özellikle genç kızları ve diğer marjinal gençleri, kendilerini ve başkalarını ilişkilerinde eşit üyeler olarak görmelerini, toplumda aktif katılımcılar olma, kendi sağlıklarını koruyabilme ve diğer bireylerle ilişkilerinde kendilerini eşit görmelerini sağlamayı amaçlayan bir görüşe dayanmaktadır (Haberland ve Rogow, 2014). SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the United States)'a göre cinsel eğitim, bilgilendirme, tutum ve davranış geliştirme, inançlar, değerler, ilişkiler ve mahremiyet konularını ele alan ve yaşam boyu süren bir süreçtir. İyi bir cinsel eğitimin bileşenleri: bilgi, beceri ve uygun tutum ve değerlerin kazandırılması olarak düşünülebilir (Kadioğlu Polat ve Üstün Budak, 2016; Sungur, 1998). Alkan Ersoy (2016 ve 2015) sağlıklı bir cinsel eğitimin konuya dürüstçe yaklaşımı, gerçekçi olmayı, cinsel eğitime ailede başlamayı, sözlerle ifade edilmeyen cinsel eğitimin en az konuşulan cinsel eğitim kadar önemli olduğunu kavramayı, konuya ilişkin alanlara ve meraklara doğru olarak değinmeyi, cinsel eğitimi cinsel danışmadan ayrı tutmayı, öğrenecek olan kişilerin gereksinimlerine dayandırmayı içerdiğini belirtir.

Belirli bir yaşam döneminde beklenen cinsel duygular, inançlar ve davranışlar o yaşa uygun cinsel gelişimi belirler. Cinsel gelişim kişinin cinsel olarak olgunlaşması; kendi cinsel kimliğini benimseyerek buna uygun davranması ve hissetmesi; cinsel dürtülerini denetim altına alabilmesi ya da uygun yollarla doyurabilmesi ve haz alması; cinsellikle ilgili karşılaştığı sorunları çözebilme bilgi ve becerisine sahip olmasıdır (Taki Yılmaz, 2008). Cinsel gelişim aynı zamanda kişiliğin diğer yönlerini de etkiler (Yalçın, 2010). Haywood (1996)'a göre cinsel gelişimle ilgili kavramların (Cinsiyet, cinsel kimlik, cinsel olgunluk, cinsel rol vb.) daha kolay anlaşılmasında bir çocuğun kendini kız ya da erkek olarak kabul etmesi, çocuğun rol ve davranışlarına yapılacak yönlendirmelerin önemli olduğunu belirtir. Cinsel gelişimle ilgili teorilere bakıldığında da çocukların ilk önce erkek-kadın ayrımını öğrendiğini daha sonra çocuk yaptığı ayrımındaki cinsiyetlerin rollerine ait belli hareketleri ayırt eder. Çocuklar yaptıkları bu ayrım sonucunda kendi hem cinsi ile özdeşim kurarak davranışlarını taklit eder ve öğrenirler (Artan, 2016; Yalçın, 2010; Taki Yılmaz, 2008). Çocuklarda cinsiyet farkıyla ilgili sorular 2. yaşta, doğumla ilgili, kızların ve erkeklerin bedenlerinin farklı olmaları ile ilgili olanlarsa 3.-4. yaşlarda başlar (Yavuzer, 2012; Yalçın, 2010). Çocukların soruları eksik, kaçamak cevaplarla cevaplanır ya da bu sorular karşısında takınılan tavır, esrarlı ses tonu ve susma davranışlar gösterildiğinde çocuk cinsel konuların pek güzel bir şey

olmadığını ve çocukta ilgilenilen konun yasak, pis ya da günah olduğu inancı yerleşir. Bu tavırlar aynı zamanda çocuklarca "bununla ilgilenmek yasaktır" diye anlaşılır (Yavuzer, 2012). Buna karşın doğru bir şekilde yaklaşıp ve cinsel konularda çocuklar bilgilendirildiğinde ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeylerinde artış, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler, hayır diyebilme ve karar verme, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve toplumsal cinsiyet konularına yönelik tutumlarında olumlu bir değişim, ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlarında bir düşüş olduğu belirtilmiştir (Öztürk ve Siyez, 2015).

Yukardaki literatür bilgileri ışığında; görüldüğü gibi kişilerin cinsellikle ilgili görüşleri, tutumları ve davranışları oldukça küçük yaşlarda şekillenmekte ve her konuda olduğu gibi bu konuda da kişinin doğumundan itibaren anne-babaların çocuğun yaşamında önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle çocuğa anne-baba tarafından verilecek olan cinsel eğitim büyük önem taşımaktadır. Anne-babaların çocuğa cinsel eğitim verebilmeleri anne-babaların, çocuğun cinsel gelişimi ve cinsel eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları ile mümkün olabilir. Sadece anne babaların değil eğitimcilerin de bu konuyla ilgili tutum, görüş ve bilgi düzeyleri son derece önemlidir. Bu önemden yol çıkarak sağlık bilimleri fakültesi çatısının altında yer alan çocuk gelişimi bölümlerinin cinsel eğitim ve gelişim konusu ile ilgili yapılan tezlerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın konuyla ilgili olarak yapılması planlanan çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Cinsel eğitim/gelişim konusunda yapılmış olan tezlerin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
2. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının konularına göre dağılımı nasıldır?
4. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının çalışma modeline dağılımı nasıldır?
7. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının bağımsız değişkenler dağılımı nasıldır?
8. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarına cinsel eğitimin yansımaları nasıldır?
9. Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarına cinsel kimlik ve farkındalığın yansımaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma "Nitel Araştırma" yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel Araştırma: Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını sağlayan nitel bir sürecin takip edildiği araştırma şekli olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) Tez Merkezinde bulunan ve anahtar kelimelerle yapılan taramada, içerisinde “cinsel eğitim, cinsel gelişim, cinsel ve cinsellik” bulunan 762 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın örneklemini YÖK Tez Merkezinde bulunan 1982-2018 yılları arasında yapılmış, anahtar kelimeleri “cinsel eğitim, cinsel gelişim, cinsel ve cinsellik” olan Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümlerindeki 6 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır. Tez Merkezinden yapılan tarama 2018 yılı Nisan ayında bitirildiği için bu yılın Nisan ayına kadar olan tezler taranmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tez İnceleme Formu" kullanılmıştır. Bu formda, tezin adı, yazarı, yayınlandığı yıl, yapıldığı üniversite, veri toplama grubunun özellikleri, veri toplanırken kullanılan yöntem ve araçlar, örneklem türü, tezde etkisi incelenen değişkenler, tezlerin sonucuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Veri Toplama İşlemi

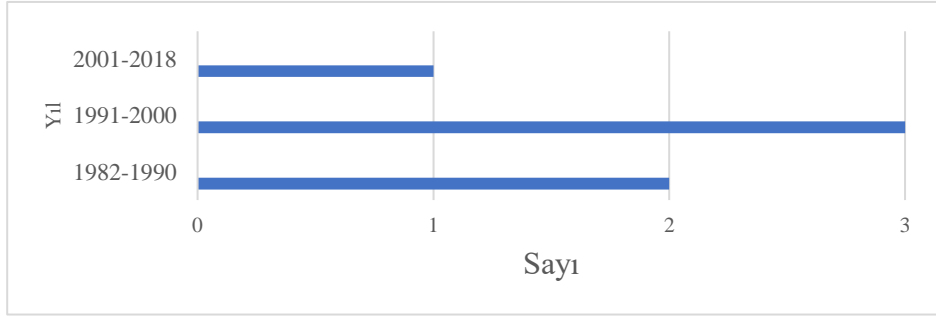
Araştırmanın verileri toplanırken ilk olarak www.yok.gov.tr adresine girilerek tez tarama merkezi sayfasına “cinsel eğitim, cinsel gelişim, cinsel ve cinsellik” anahtar kelimeleri yazılmış ve gösterilen 762 tez listelenmiştir. Bulunan 762 tez yapıldıkları fakültelere göre incelenerek Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümlerindeki 6 tez amaçlı örneklem çerçevesinde ele alınmıştır. Diğer fakülte ve bölümlerde yapılmış olan tez çalışmaları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu 6 tezin her biri için "Tez İnceleme Formu" doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamına aktarılan 22 sayfalık veri setinin MaxQDA nitel veri analizi programı yardımı ile içerik analizi türlerinden doküman analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçeriğin kodlamasına açık kodlama yapılarak kategorilerin saptanmasıyla başlanır. Analiz kategorileri, ilgilendiğimiz, ortaya koymaya çalıştığımız yanlarla ilgilidir (Bilgin, 2014). Ardından eksensel kodlamayla kategoriler görselleştirilip birleştirilir. Eksen kodlama, elde edilen veriler üzerinden ikinci geçiş olarak tanımlanmaktadır. Son olarak çözümlenimin üçüncü aşaması olan seçici kodlamayla da çekirdek kategori belirlenir (Ilgar ve Ilgar, 2013).

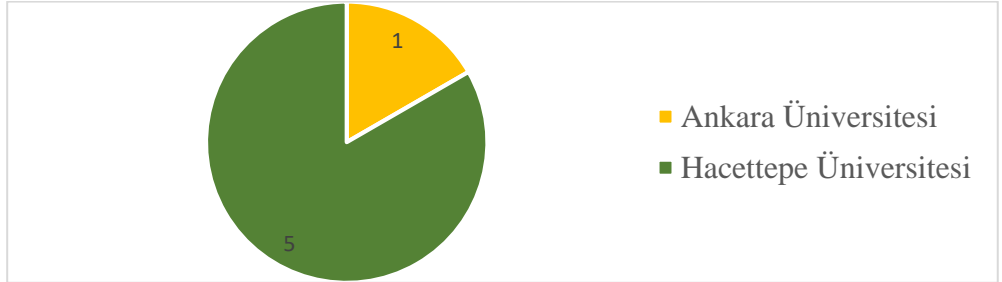
BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bilgiler, araştırma sorularına cevap verecek şekilde grafikler ve şekiller halinde sunulmuştur.



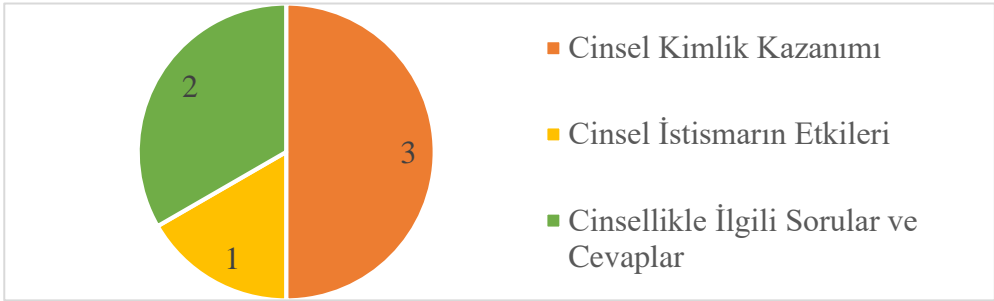
Grafik 1. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yayın Yılına Göre Dağılımı.

Grafik 1'e göre sağlık bilimleri çocuk gelişimi bölümlerinde toplam 6 çalışma olduğu en fazla çalışmanın 3 çalışma ile 1991-2000 yıllarında yapıldığı görülmüştür. 2000'den sonra sadece bir çalışmanın yapıldığı, bu bir çalışmanın ise cinsel istismar ile ilgili olduğu görülmüştür.



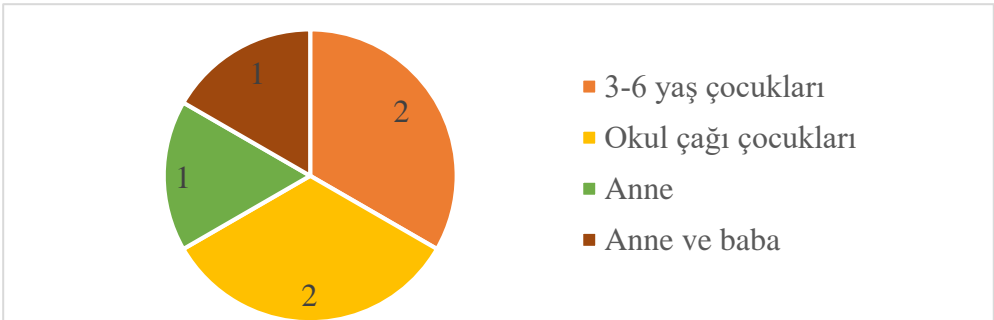
Grafik 2. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı.

Grafik 2'ye göre Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde toplam 6 çalışma olduğu en fazla çalışmanın 5 çalışma ile Hacettepe Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür.



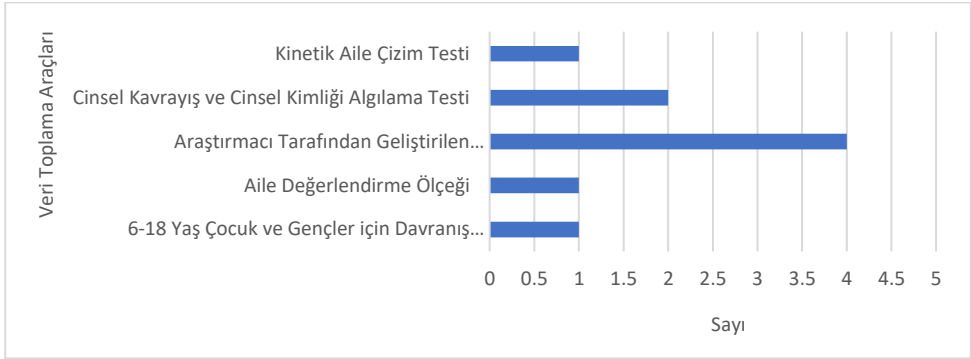
Grafik 3. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Konularına Göre Dağılımı.

Grafik 3'e göre Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde toplam 6 çalışma olduğu en fazla çalışmanın 3 çalışma ile cinsel kimlik kazanımı konusunda yapıldığı görülmüştür. 2 çalışmanın cinsellikle ilgili sorular ve cevaplar ile ilgili, 1 çalışmanın ise cinsel istismar ile ilgili olduğu görülmüştür.



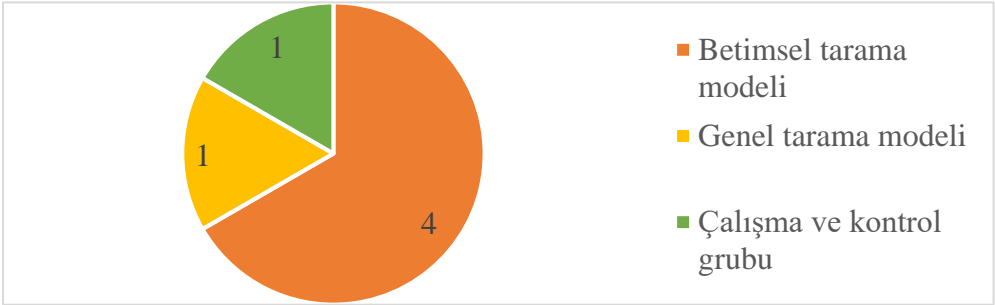
Grafik 4. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Örneklem Grubuna Göre Dağılımı.

Grafik 4'e göre Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde yapılan 6 çalışma incelendiğinde 2'ser çalışmanın 3-6 yaş çocuklar ve okul çağı çocukları ile, 1'er çalışmanın ise sadece anne ve anne-baba ile yapıldığı görülmüştür.



Grafik 5. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı.

Grafik 5'e göre Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde yapılan 6 çalışmanın veri toplama araçları incelendiğinde, 4 çalışmada araştırmacının kendisinin geliştirdiği bir veri toplama aracı kullandığı görülürken, kullanılan diğer veri araçlarının 2 tanesinin cinsel kavrayış ve cinsel kimlik algısı ile ilgili testler oldukları görülmektedir. Kullanılan diğer veri toplama araçlarının ise kinetik aile çizim testi, aile değerlendirme ölçeği ve 6-18 yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçekleri olduğu görülmektedir.



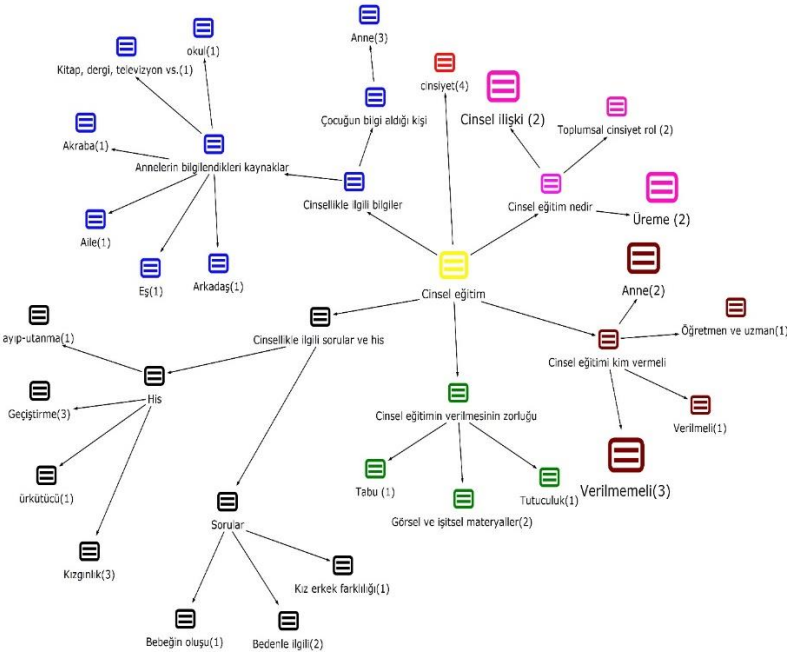
Grafik 6. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Çalışma Modeline Dağılımı.

Grafik 6'ya göre sağlık bilimleri çocuk gelişimi bölümlerinde toplam 6 çalışma olduğu en fazla çalışmanın 4 çalışma ile betimsel tarama modelinde olduğu görülmektedir. Birer çalışmanın da genel tarama modeli ve çalışma-kontrol grubu şeklinde yürütüldüğü görülmektedir.



Grafik 7. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Bağımsız Değişkenler Dağılımı.

Grafik 7'ye göre Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde yapılmış olan tezlerin bağımsız değişkenlerinin dağılımını bakıldığında 19 tane bağımsız değişken kullanıldığı görülmektedir. Bu bağımsız değişkenler arasında en fazla 6 çalışma ile "yaş" ve "Cinsiyet" değişkeninin kullanıldığı görülmektedir. 5 çalışmada "anne eğitim", "anne yaş" ve "baba eğitim" bağımsız değişkenlerinin yer aldığı görülmektedir. 4 çalışmada "anne meslek", "baba meslek", "baba yaş" ve "kardeş sayısı" bağımsız değişkenlerinin yer alırken, 2 çalışmada ise "doğum sırası" ve "anaokuluna devam süresi" bağımsız değişkenlerine yer verildiği görülmüştür.



Şekil 1. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarına Cinsel Eğitimin Yansımaları

Şekil 1 incelendiğinde yapılan tezlerde cinsel eğitim altında 6 farklı kategori olduğu görülmektedir. “Cinsel eğitim nedir” kategorisinin altında cinsel eğitimin aileler tarafından cinsel ilişki ya da cinsiyet farklılıkları ve üreme olarak algılandığı, toplumsal cinsiyet konusunda, aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını bilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

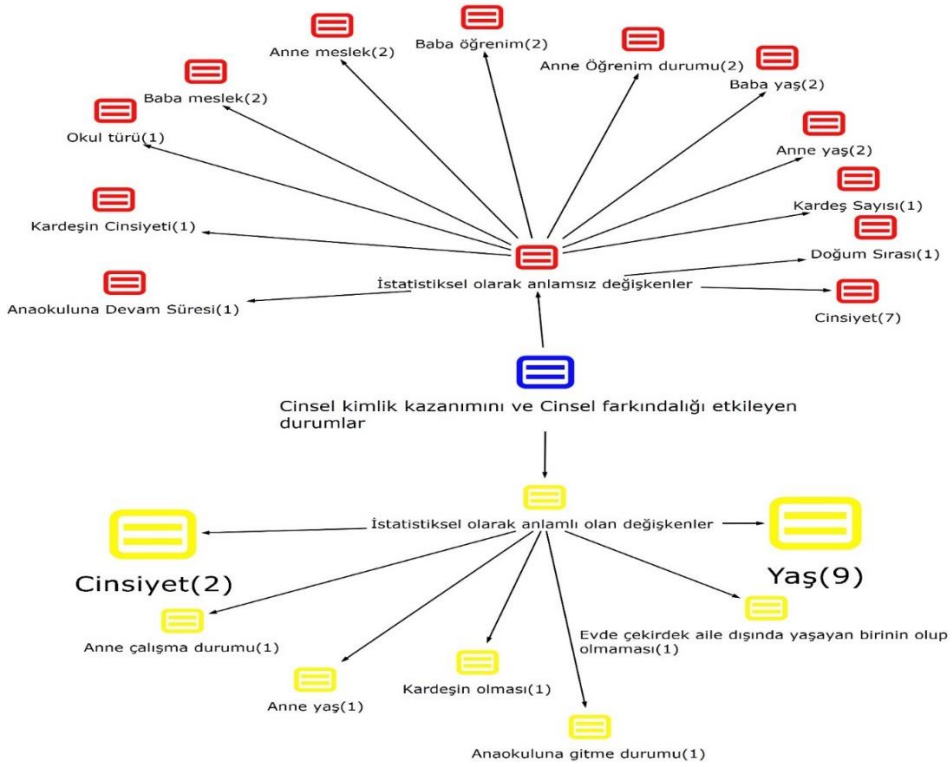
“Cinsel eğitimi kim vermeli” *Cinsel eğitimi* verilmemeli alt kategorisinde kız çocuğa sahip annelerin %43,5’inin erkek çocuğa sahip annelerin ise %38,3’ünün verilmemeli dediği bulunmuştur. “Cinsel eğitimi kim vermeli” kategorisinin, anne alt kategorisinde “annelerin babalara göre çocuklarına daha fazla cinsel bilgi verdikleri sonucun ulaşılmıştır. Bununla birlikte, “Ailesinden yeterli düzeyde cinsel eğitim almış olduğunu söyleyen annelerin %70,8’inin, hiç cinsel eğitim almadığını söyleyen annelerin ise %53,6’sı cinsel eğitimin verilmesi gerektiğini savunduğu görülmektedir. “Cinsel eğitimi kim vermeli” kategorisinin, *Öğretmen ve uzman* alt kategorisinde ise “Anne ve babalar, cinsel bilgilerin öğretmen ve uzmanlar tarafından daha iyi verileceğini düşünmekle birlikte, bu eğitimin anneler tarafından verilmesinin daha doğru olduğunu savundukları dikkat çekmektedir.

“Cinsel eğitimin verilmesinin zorluğu” kategorisi altında yapılan 2 çalışmada görsel ve işitsel materyallerin eksikliği ve cinsel kelimesinin toplum içinde bir tabu olarak görülmesinin cinsel eğitimin verilmesini zorlaştırdığı görülmektedir. Yapılan tezlerde konuyla ilgili kitapların az sayıda olduğu, çocukların bu konuyla ilgili uygun görsel materyallere ulaşamadığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

“Cinsellikle ilgili sorular ve hisler” kategorisinin alt kategorisi olan sorular başlığında *bebeğin oluşumu*, “nasıl dünyaya geldiği, annenin vücudunun neresinden çıktığı”, *bedenle ilgili sorular* başlığı altında anne babaların kız çocuklarının cinsel organlarını, erkek çocuklarına göre daha az isimlendirdikleri, *kız erkek farklılığı* başlığı altında ise “kızların daha çok erkekler neden çişini ayakta yapıyor, erkeklerin ise daha çok kızların pipisi olur mu?” şeklinde sorular sordukları görülmüştür. Cinsellikle ilgili sorularda ailelerin hisleri kategorisinde ise ailelerin cinsel eğitimle ilgili sorular karşısında en çok geçiştirme ve kızgınlık Bunun yanı sıra aileler tarafından, bu tip soruların ayıplama, utanma ve ürkütücü bulma şeklinde hisler uyandırdığı yapılan bazı çalışmalarda görülmüştür.

Cinsellikle ilgili bilgilerin kimden alındığına yönelik kategoriye baktığımızda *annenin bilgi aldıkları ve çocuğun bilgi aldığı kişiler* olarak iki alt kategori karşımıza çıkmaktadır. Annenin bilgi aldığı kişilerin eş, arkadaş, aile, akraba, okul ve kitap, dergi, televizyon gibi kaynaklar olduğu görülmüştür. Bilgi alınan kaynakların yaşa göre değişmekle birlikte, en çok bilgi aldıkları kaynağın eşleri olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çocukların ise sadece anneden bilgi aldıklarının belirtildiği görülmüştür.

Cinsel eğitimin verilip verilmemesi ana katagorisinde ise cinsiyetin etkili olduğu, ailelerin kız çocuklarına oranla erkek çocuklarına cinsel eğitim verilmesinin gereğine daha çok inandıkları görülmektedir. Aynı zamanda ailelerin erkek çocuklarının cinsel eğitimle ilgili sordukları sorular daha açıklayıcı yanıtlar verdikleri görülmüştür.



Şekil 2. Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Cinsel Eğitim/Gelişim ile ilgili Lisansüstü Tez Çalışmalarına Cinsel Kimlik ve Farkındalığın Yansıması

Şekil 2 incelendiğinde yapılan tezlerde Cinsel Kimlik ve Farkındalığı etkileyen ve etkilemeyen iki kategori olduğu görülmektedir. Etkileyen kategorilere bakıldığında cinsel kimlik ve farkındalık üzerinde en etkili olan değişkenin yaş (9) olduğu görülmüştür. Yaş değişkeninin “cinsel kavrayış ve cinsel kimliği algılama düzeyi, cinsellikle ilgili soruları kime sordukları, cinsellikle ilgili soru sorup sormadıkları, kendi bedenleri ile ilgili sormuş oldukları sorular, cinsel kimliği kazanma” üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin ise incelenen tezlerde iki kere ele alındığı ve “beden ve kız-erkek farklılığına yönelik” analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer değişkenler incelendiğinde ise anne çalışma durumu değişkeninin “cinsel kimlik kazanımını olumlu yönde etkilediği, anne yaş değişkeni incelendiğinde, anne yaşı arttıkça çocuğun cinsel rol ve kimliğiyle ilgili farkındalığının arttığı, Kardeşin değişkeni incelendiğinde, kardeşi olan çocukların, olmayan çocuklara göre cinsel kimliğini daha kolay kazandıkları, anaokuluna gitme değişkeni incelendiğinde anaokuluna gidenlerin gitmeyenlere göre daha kolay cinsel kimliklerini benimsedikleri, evde çekirdek aile dışında yaşayan birinin olup olmaması değişkeni incelendiğinde ise çekirdek aile dışında yaşayan birinin olmasının “cinsel kavrayış ve cinsel kimliği algılama” durumunda olumsuz yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Etkilemeyen kategorilere bakıldığında diğer değişkenlerin ise baba yaş, anne meslek, baba meslek, anne öğrenim durumu, baba öğrenim, okul türü, kardeş sayısı, kardeşin cinsiyeti, doğum sırası ve anaokuluna devam süresinin cinsel kimlik kazanımı ve cinsel farkındalık üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesindeki Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde cinsel eğitim/gelişim üzerine yapılmış olan lisansüstü çalışmaların genel yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmayla, çocuk gelişimcilerin, bu konuyla ilgili akademik çalışmalar yürütenlerin mevcut durumu görmelerine ve bu alanda lisansüstü eğitim yapanların bu konu ile ilgili çalışmalarını belirlemelerine yardımcı olunması amaçlanmıştır. Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesindeki Çocuk Gelişimi bölümlerinde gerçekleştirilen cinsel eğitim/gelişim konulu çalışmaların en az çalışılan konulardan biri olduğu yapılan literatür çalışması ile görülmüştür. Bu çalışmada 1984-2018 yılları arasında Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde Çocuk Gelişimi bölümlerinde gerçekleştirilmiş 6 lisansüstü çalışmanın çeşitli temalar altında içerik analizleri yapılarak yürütülmüştür.

Cinsel eğitim/gelişim ile ilgili Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesindeki Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde gerçekleştirilen ilk lisansüstü çalışmanın 1987 yılında yapıldığı görülmüştür. 1991-2000 yılları arasında en fazla çalışmanın yapıldığı, bu çalışmaların ise ikisinin 1999 yılında olduğu görülmektedir. 2000'den sonra bir çalışmanın yapıldığı onunda cinsel istismar ile ilgili yapıldığı görülmüştür. 36 yıllık süre zarfında sadece 6 çalışmanın yapılmış olması ortalama yaklaşık 6 yılda bir bu konuda çocuk gelişimi alanında çalışıldığını bize göstermektedir. Bu sayı ise konunun birbire muhabatı olan ve gelişimle ilgili en doğru çalışmaları ortaya koyacak olan çocuk gelişimcilerin bu konuya yönelik bu kadar az çalışma yapmış olmaları oldukça düşündürücüdür.

Cinsel eğitim/gelişim konularının çalışıldığı üniversitelere baktığımızda sadece Hacettepe ve Ankara üniversitelerinde çalışıldığı görülmektedir. Ankara üniversitesinde 1 çalışma yapılmışken geri kalan 5 çalışmanın Hacettepe Üniversitesinde yapılmış olmasının Hacettepe Üniversitesinin Çocuk Gelişimi bölümünün alandaki ilk bölüm olması ve bu konu ile ilgili çalışan akademik kadroya sahip olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. İnceleme yapılırken dikkat çeken bir başka konu ise çalışma verilerinin hepsinin Ankara'da toplanmış olmasıdır. Ancak cinsel eğitim/gelişim ile ilgili bulguların genellenebilirliği için Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve bölgelerin farklı illerinde çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen tezlerin konu dağılımına bakıldığında ise cinsel kimlik kazanımı, cinsellikle ilgili soru-cevaplar ve cinsel istismar ile ilgili çalışıldığı görülmektedir. Cinsel kimlik kazanımının en çok çalışılan konu olmasında cinsel kimlik kazanımının kişilik üzerinde önemli bir etkisinin olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Konu çeşitliliğinin bu kadar az olması ise tamamen konunun az çalışılmış olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çalışmalar incelenirken örneklem gruplarının 3-6 yaş çocuklar, okul çağı çocukları, sadece anneler ve anne-baba şeklinde örneklem grupları ile çalışıldığı ancak ergenlik dönemi çocuklar ve öğretmenler ilgili hiç örneklem grubu seçilmemiş olması

da dikkat çekicidir. Anne ve anne-baba ile yapılan çalışmalarında 3-6 yaş grubu ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu konuda daha fazla çalışma yapılırsa farklı örneklem gruplarının çalışılacağı ve bu çalışmalarında literatüre önemli veri kaynağı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen veri toplama araçlarının dağılımına bakıldığında en çok araştırmacıların kendilerinin geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullandıkları görülmektedir. Bu durumun konu ile ilgili veri toplama araçlarının yetersiz olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma modellerine göre çalışmaların dağılımına baktığımızda cinsel istismar ile ilgili çalışmanın çalışma ve kontrol grubu şeklinde yapıldığını diğer tüm çalışmaların tarama şeklinde yapıldığı görülmektedir. İlk çalışmaların betimsel tarama şeklinde olması da literatürde belirtildiği gibi “betimsel çalışmalar neyin ne olduğunu saptar ve ileriki çalışmalar için denence sağlar” düşüncesinden yola çıkarak çalışmaların betimsel tarama şeklinde yapıldığı düşünülmektedir (Erkuş, 2009). Çocuk gelişiminde cinsel eğitim/gelişim ile ilgili yarı deneysel, deneysel, çalışma-kontrol grubu, boylamsal ve kesitsel çalışmaların da yapılmasının alan için zengin bir bilgi birikimi sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmalardaki bağımsız değişkenlere baktığımızda tüm araştırmalarda yaş ve cinsiyet yer almıştır. 5 çalışmada anne eğitim, anne yaş, baba eğitim yer almıştır. 4 çalışmada da anne meslek, baba meslek, baba yaş ve kardeş sayısının yer aldığı dikkat çekmektedir. Literatür incelendiğinde nelerin bağımsız değişken olarak seçilebileceği alandaki eksikliklere ve çalışılan alana katkı getirecek şekilde bağımsız değişkenlerin belirlendiği belirtilmektedir (Erkuş, 2009). Yapılan çalışmalarda bağımsız değişkenlere baktığımızda katılımcıya yönelik değiştirilemez değişkenler dışında her çalışmada farklı olarak ele alınmış çevresel bağımsız değişkenlerin (aile tipi, anaokuluna gitme durumu ve süresi, çekirdek aile dışında başka birinin aile ile yaşayıp yaşamadığı)1’er araştırmada yer aldığı görülmektedir. Buna dayanarak çalışmaların alandaki eksiklikleri gidermeye ve çalışılan alana katkı sağlayıcı değişkenlere yönelik çalışmalar yapıldığını söyleyebiliriz. Ancak konuya yönelik doktora derecesinde yapılacak çalışmaların, alana daha zenginleştirici bilgiler kazandırabileceği düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalara yönelik yapılmış olan içerik analizinde cinsel eğitimin aileler tarafından “cinsel ilişki, üreme ve toplumsal cinsiyet rolleri” şeklinde algılandığı görülmüştür. Bu konu ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda Anne-babaların cinselliği ve cinsel eğitimi yanlış veya eksik tanımladıkları belirtilmiştir (Eliküçük ve Sönmez, 2011). Bu durumda ailelerin cinsel eğitim konusunda yeterince bilgili olmadıkları ve cinsel eğitimi yanlış yorumladıklarını söyleyebiliriz. Cinsel eğitimi kim vermeli kategorisine baktığımızda “verilmemeli” ve “anne vermeli” alt kategorilerinin baskın olduğu çok az bir oranda ise “öğretmen ve uzman vermeli” kategorisinin yer aldığı görülmüştür. Bu kategori ile ilgili yapılmış çalışmalara baktığımızda annelerin, adölesan kızların cinsellikle ilgili konularda bilgi aldıkları kaynaklar arasında önemli bir yere sahip olduğu, ancak yine de cinsellikle ilgili konularda adölesan kızlarla anneleri arasındaki iletişimin istedik noktada olmadığı belirtilmiştir (Bulut ve Gölbaşı, 2009). Cinsel eğitimin aile tarafından verilmesinin yanlış olduğunu düşünen ailelerin % 80 gibi büyük bir çoğunlukta olmasının yanı sıra ailelerin bu eğitimin verilmesinin gerekli olmadığını ifade ettikleri belirtilmiştir (Konur, 2006). Alanda yapılan diğer araştırmalarla çıkan sonucun örtüştüğü görülmektedir. Ailelerin cinsel

eğitimin verilmemesi gerektiğini düşünmelerinin, cinsel eğitim konusunda yanlış bir algıya sahip olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmekte ve yapılacak uygulamalı eğitimlerle ailelerin bilinçleneceği ve cinsel eğitime yönelik algılarının olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Bu yorumumuz Konur (2006)'un yaptığı çalışmada da doğrulanmaktadır. Cinsel eğitimin verilmesinde ailelerin niçin zorlandıklarına bakıldığında ise ailelerin cinsel eğitimi bir tabu olarak gördükleri, toplumun tutucu ve baskıcı tutumlarından çekindikleri ve görsel ve işitsel materyallerin yetersizliğinden kaynaklı cinsel eğitim vermekte zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Konu ile ilgili literatüre baktığımızda da ülkemizde eskiden beri aileler tarafından cinsel konuların anne-baba ile konuşulması gelenek ve göreneklerimizde yasaklandığı, yok sayıldığı, kaçınılan, dile getirilmemesi, dokunulmaması tercih edilen bir konu olduğu görülmektedir (Kadıoğlu Polat ve Üstün Budak, 2016; Yalçın, 2010; Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Çalışmalardan çıkan bu sonucun toplumun yapısı, gelenek ve görenekleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili konunun uzmanlarının, eğitimcilerin ve politikacıların atacağı doğru adımlarla cinsel eğitim konusuna bakış açısının değişebileceği düşünülmektedir. Cinsellikle ilgili sorular ve hisler kategorisinde çocukların daha çok bedenle ilgili, bebeğin oluşu ve kız-erkek farklılığı ile ilgili sorular sordukları görülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada da benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili en çok cinsiyetler arasındaki farklılıklar ile ilgili konuştukları belirtilmiştir (Eliküçük ve Sönmez, 2011). Literatüre bakıldığında da çocukların cinsiyet farkıyla ilgili soruları 2. yaştan itibaren, doğum ve beden ile ilgili soruları 3-4 yaşında sordukları belirtilmektedir (Artan, 2016; Yavuzer, 2012; Yalçın, 2010). Ebeveynlerin bu sorular karşısında duydukları hisler ve sergiledikleri tutumlara baktığımızda ise en çok kızgınlık ve geçiştirme yolunu kullandıkları, ayıp-utanç şeklinde niteledikleri ve soruları duyduklarında ürküklerini belirttikleri görülmüştür. Bu hislerin ve tutumların oluşmasının ailenin cinsel eğitim konusunda bilgili olmamasından ve cinsellikle ilgili olumsuz önyargılara sahip olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada da ebeveynlerin çocuğun cinsel gelişimi ve eğitimi ile ilgili yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir (Eliküçük ve Sönmez, 2011). Cinsellikle ilgili bilgilerin kimden alındığına yönelik kategoriye baktığımızda çocukların sadece annelerinden bilgi aldıkları görülürken annelerin ise eş, aile, okul, akraba, arkadaş ve kitap, dergi, televizyon vs. bilgi aldığı görülmektedir. Bu sonuç da çocuğun cinsel eğitiminin sadece anneye yüklendiğini göstermektedir. Annenin bilgi aldığı gruplara baktığımızda ise bazı annelerin evlenene kadar cinsellikle ilgili bilgi almadıkları görülmektedir. Annenin eşinden cinsel bilgi alıyor olması aslında cinsellikle ilgili bilginin ne kadar geç alındığını göstermektedir. Çocuğa cinsel eğitimi kim vermeli sorusunun cevabında ise en son kişinin baba olarak düşünülmesi de çalışmalardaki dikkat çekici bir başka noktadır. Bu durum aslında dilimizdeki deyimlere de "En son babalar duyar." şeklinde kendini göstermektedir. Toplumda cinselliğin yasaklı bir düşünce olarak görülmesi, gizli tutulması gerektiği düşüncesinden kaynaklı olarak bu durumun oluştuğu düşünülmektedir. Cinsel eğitimin sadece anneye yüklenmesinin yanlış olduğu anne ve babadan hangisine çocuk soruyorsa onun uygun şekilde cevap vermesi gerektiği eğer konu hakkında yeterince bilgi sahibi değilse ailenin bir uzmandan veya öğretmenden konu ile ilgili yardım alıp çocuğun yaşına ve gelişimine uygun cevapların verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Cinsel eğitimin verilmesini etkileyen durumlara baktığımızda cinsiyet farklılığının cinsel eğitimin verilip verilmemesinde etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin kız çocuklarına göre erkek çocuklara cinsel eğitimin verilmesine daha pozitif yaklaştıkları görülmektedir. Bu durumun ise toplumsal tabularımızdan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Alandaki diğer çalışmalarda ise annelerin çocuğun biyolojik yaşının ve engel durumunun olup olmamasının da önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Annelerin normal ergen çocuklarına bu konuda eğitim vermez veya çok az eğitim verir iken zihinsel engelli ergenlere sık sık tekrar ederek eğitim verdikleri belirtilmiştir (Bilgiç, 2015). Öğrenim ve meslek durumlarına göre, annelerin ve babaların cinsel gelişim ve cinsel eğitim bilgi düzeylerinde fark olduğu tespit edilmiştir. Anne ya da baba olma durumu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre, annelerin ve babaların cinsel gelişim ve cinsel eğitim bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir (Yelken, 1996). Anne- babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının cinsel eğitim almasına ilişkin görüşleri arasındaki farkın ise önemsiz olduğu saptanmıştır (Ergin, 1993). Yapılan çalışmalarda farklı değişkenlerin anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu durumun ise çalışmaların farklı gruplarla yapılmasından ve bu grupların çocuğun gelişimi ile ilgili bilgi düzeylerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalarda cinsel kimlik ve farkındalığın hangi değişkenler tarafından etkilendiğine bakıldığında en çok yaş değişkeninin cinsel kimlik ve farkındalık ve çocukların cinsellikle ilgili soru sormaları üzerine etkili olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da annelerin çocuğun biyolojik yaşını baz alarak cinsellikle ilgili çocukla konuştuğu belirtilmiştir (Bilgiç, 2015). Yaşın etkili olmasının diğer sebebi ise cinsiyet şemaları kuramında belirtildiği gibi pek çok çocuğun cinsiyet şemaları vardır ve büyüdükçe daha ayrıntılı hale gelir. Bilişsel-gelişimsel teorinin cinsel rol kazanımında bilişsel süreçler etkilidir (Artan, 2016) hipotezlerinin durumu açıkladığı düşünülmektedir.

Evde çekirdek aile dışında birinin olmasının çocuğun cinsel kimlik kazanımı ve farkındalığı ile negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumun ise çekirdek aile dışında birinin aile ile yaşıyor olmasının ailenin cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili konuları geçiştirmesine ve kapatmasına sebep olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. İncelenen çalışmalarda anaokuluna gitme durumunun cinsel gelişimi olumlu etkilediği görülürken alanda yapılmış olan bir başka çalışmada okul öncesi eğitim almanın ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal, dil, psiko-motor ve bilişsel gelişim özellikleri bakımından, okul öncesi eğitim almayanlardan daha iyi durumda oldukları belirtilirken cinsel gelişim özellikleri açısından öğrenciler arasında anlamlı bir oluşturmadığı belirtilmiştir (Kök, Tuğluk ve Bay, 2005). Bu durumun çocuklarla ilgilenen kişilerin ve öğretmenlerin tutumlarından ve cinsel eğitim/gelişim ile ilgili bilgilerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Anne çalışma durumu incelediğimiz çalışmalarda istatistiksel olarak etkili bulunmuştur. Bu durumun ise çalışan annelerin çocuklarının daha fazla sorumluluk almaları durumundan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çocuğun görev ve sorumluluklar alarak cinsel kimlik ve farkındalıklarını daha kolay sağladıkları düşünülebilir.

Kardeşin olmasının çocuğun cinsel kimlik ve cinsel farkındalığını olumlu yönde etkilediği ama kardeşin cinsiyetinin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu durumun ise çocuğun kendini kıyaslayacağı veya özdeşleştireceği modellere yönlendirmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Anne yaş kategorisine baktığımızda anne yaşı büyüdükçe çocuğun cinsel kimlik ve farkındalığının arttığı görülmüştür. İki çalışmada ise anne yaşı için anlamlı fark bulunmazken az da olsa anne yaşı büyüdükçe cinsel kimlik ve farkındalığın arttığı görülmüştür. Bu durumun da daha çok eğitim düzeyi düşük ve erken yaşta anne olmuş grubun tecrübesiz olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Anne-baba öğrenim, meslek ve yaş ve okul türü durumlarının istatistiksel olarak çalışmalarda anlamlı çıkmamasının örneklem guruplarının eğitim düzeyinin, eğitim kalitesinin ve meslek edinme düzeyinin yüksek olduğu bir yerden seçilmiş olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Kardeş sayısının ve doğum sırasının anlamlı olmamasının konu ile ilgili çalışılan örneklem grubunun az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Literatürde ağabey ve abaların küçük kardeşlerin cinsel rol gelişiminde belirgin bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Akt. Artan, 2016). Anaokuluna devam süresinin etkili olmamasının örneklem grubuna dahil edilen ailelerin sosyo-ekonomik, eğitim ve olanaklarının birbirine yakın olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü çalışma için seçilen grubun orta ve yüksek ekonomik düzeyli aileler oldukları görülmektedir. Cinsiyetin birçok durumda etkili olmadığı görülmektedir. Cinsiyetin etkili olmamasının sebebi çocukların aynı yaşlarda benzer gelişimleri göstermesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak yapılan incelemede cinsel eğitim ve gelişim ile ilgili lisansüstü çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Ailelerin ve eğitimcilerin konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun dışında cinsel eğitim alanların cinsel eğitime yönelik tutumlarının ve bilgilerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

- Konu ile ilgili farklı gruplarla daha fazla çalışma yapılabilir.
- Konu ile ilgili veri toplama araçları geliştirilebilir.
- Farklı araştırma modelleri ile çalışmalara yürütülebilir.
- Konuya yönelik doktora çalışmaları yapılabilir.
- Konu ile ilgili genelleme yapabilmek için farklı bölge ve illerde çalışmalara yapılabilir.
- Konu ile ilgili aile eğitimleri ve eğitici eğitimlerine yönelik eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA;

1. Acer, D. (2000). Üç ve Dört Yaş Grubu Çocukların Annelerine Yöneltilmiş Oldukları Cinsellikle İlgili Sorular ve Annelerin Verdikleri Cevapların İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
2. Alkan Ersoy, Ö. (2015). Her yönüyle okul öncesi eğitim-9. Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. Artan, İ. (Ed.). Cinsel Gelişim ve Eğitim. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

3. Alkan Ersoy, Ö. (2016). Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. Artan, İ. (Ed.). Cinsel Gelişim ve Eğitim. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
4. Alkan, Ö. (1992). Özel ve kurum anaokuluna devam eden beş ve altı yaş grubu çocukların cinsel kimlik kazanımlarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
5. Artan, İ. (1987). Annesi çalışan ve çalışmayan ilkokul birinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsel kimliklerini kazanmalarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
6. Artan, İ. (2016). Cinsel gelişim ve eğitim. Baysal Metin, E. N. (Ed.). Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi. Ankara: Pegem Akademi. S. 227-261.
7. Bilgiç, E. (2015). Zihinsel engelli ergenlerin annelerinin cinsel eğitimle ilgili görüşleri. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). İstanbul.
8. Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmaları. Ankara. Siyasal Kitabevi.
9. Bulut, F., & Gölbaşı, Z. (2009). Adolesan Kızların Cinsellikle İlgili Konularda Anneleri ile Olan İletişimlerinin Değerlendirilmesi. TAF Preventive Medicine Bulletin, 8(1).
10. Çalışandemir F, Bencik S, Artan İ. Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış. Eğitim ve Bilim. 2008; 33 (150) :15-27.
11. Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Cinsel Gelişim ve Eğitimiyle İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25).
12. Erdoğan, A. (1999). Üç-Altı Yaş Çocuklarının Cinsel Kimlik Kazanımlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
13. Ergin, B. (1993). Lise Öğrencilerinin Cinsel Bilgi Düzeyleri, Cinsel Eğitime İlişkin Beklentileri ile Anne Babaların Cinsel Eğitim Konusundaki Tutumları. *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara.
14. Erkus, A. (2009). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
15. Haberland N and Rogow D, Sexuality education: emerging trends in evidence and practice, Journal of Adolescent Health, 2015, 56(Suppl. 1):S15–S21.
16. Haywood C. (1996). Sex education policy and regulation of young people's sexual practice. Educational Review. Vol. 48(2), 43-52.
17. Ilgar, M. Z., & Ilgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş Kuram), İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 197-247.
18. İldeş, N. (1990). Okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş) çocukların anne-babalarının cinsellik ve cinsel eğitim konusundaki inanış ve uygulamaları ile çocukların cinselliğe ilişkin meraklarına karşı, genel tutum, davranış ve tepkilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.

19. Kadioğlu Polat, D. ve Üstün Budak, A. M. (2016). Cinsel eğitimin tanımı önemi Türkiye'de ve Dünya'da cinsel eğitim uygulamaları. Yağın Güder, S. (Ed.). Cinsel Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet. Ankara: Eğiten Kitap.
20. Kalkan, Ö. (1992). Özel ve Kurum Anaokuluna Devam Eden Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Cinsel Kimlik Kazanmalarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
21. Konur, H. (2006). Dört-Altı Yaşları Arasında Çocuğu Olan Anne-Babalara Verilen "Cinsel Eğitim Programı" nın Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, Ankara.*
22. Kök, M., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (11).*
23. Öztürk, B., & Siyez, D. M. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16(1), 30-55.*
24. San Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
25. Sungur M. (1998), Cinsel Eğitim, Klinik Psikiyatri, 2:103-108.
26. Tuğrul, B, Artan, İ. (2001). Çocukların Cinsel Eğitimi ile ilgili Anne Görüşlerinin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 141-149.
27. Yalçın, H. (2012). Çocuk gelişimi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
28. Yavuzer, H. Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul (2012).
29. Yelken, Z. (1996). Anne ve Babaların 3-6 Yaş Dönemindeki Çocuğun Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara: HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
30. Yılmaz, G. (2009). Cinsel istismara uğramış 6-12 yaş arasındaki çocukların aile resmi çizimleri, davranış sorunları ve ailelerin işlevsel özelliklerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
31. Yılmaz, M. T. (2008). Cinsel gelişim. Deniz M.E (Ed). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. *Maya Akademi Atf İndeksi, 307-338.*
32. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

24 Ekim 2018

Oturum XLI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar

Saat

13:30-15:00

Yer

Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

KONUŞMA VE DİL SORUNU OLAN HASTALARDA GELİŞİMSEL PEDIATRİ BAKIŞ AÇISI

Tuba ÇELEN YOLDAŞ, Elif Nursel ÖZMERT

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Pediatri Anabilim Dalı, Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı, Ankara

ÖZET

Amaç: Konuşma ve dil gelişimi; bir çocuğun genel gelişimi ve bilişsel becerisinin iyi bir belirteçidir. Gelişimsel gecikme ve bununla ilgili sorunlar için risk altında olan çocukların küçük yaşlarda tanımlanması, erken müdahale servislerine erişilebilmesi ve ailenin erkenden desteklenebilmesi açısından önemlidir. Dilin öğrenilmesi erken çocukluk çağında dinamik bir süreçtir ve daha sonraki dil ve okuryazarlık becerileri için de önemli bir temel oluşturur. Konuşma gecikmesi ile başvuran hastalarda etyolojinin tanımlanabilmesi, tedavi edici müdahalenin içeriğinin belirlenebilmesi ve erken yaşlarda uygun desteğin başlanabilmesi avantajı nedeniyle gereklidir.

Bu çalışmadaki amaç, konuşma ve dil sorunu ile başvuran hastalarda kapsamlı bir değerlendirme ve multidisipliner yaklaşımın önemini vurgulamaktır.

Yöntem: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalına, Mart 2014 ile Şubat 2015 arası konuşma sorunu nedeni ile yönlendirilen hastalar çalışmaya alındı. Bütün hastalara Denver II gelişim tarama testi ve iştirme testi uygulandı. Çocuk Genetik, Çocuk Ruh Sağlığı, Dil - Konuşma bölümleri ile ortak değerlendirildi.

Bulgular: 108 (38 kız, 70 erkek) hasta konuşma sorunu nedeni ile polikliniğimize yönlendirilmişti. Hastaların ortalama yaşı 40+1,55 aydı. 54 hasta özgül dil bozukluğu, 24 hasta konuşma sesi bozukluğu, 8 hasta çocuklukta başlayan konuşma akıcılık bozukluğu, 16 hasta Global Gelişim Gecikmesi (GGG), 6 hasta Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı aldı. Global gelişim gecikmesi olan hastalardan biri Nieman Pick, biri 45,XX,rob(13;14)(p10;p10), biri Frajil X tanısı aldı. GGG ve OSB olan hastaların bireysel desteklenmeleri için özel eğitim raporlarının çıkarılması sağlanarak en kısa sürede özel eğitim merkezlerine yönlendirildi.

Sonuç: Konuşma ve dil sorunları yalnız başına görülebileceği gibi GGG ve OSB gibi diğer gelişimsel sorunlarla birlikte de görülebilir. Geçerli ve güvenilir bir gelişim tarama testi uygulandıktan sonra bütün hastalar kapsamlı bir değerlendirmeden geçmeli ve multidisipliner bir yaklaşım ile takip edilmelidir.

GİRİŞ

Konuşma ve dil gelişimi; bir çocuğun genel gelişimi ve bilişsel becerisinin iyi bir belirteçidir. Gelişimsel gecikme ve bununla ilgili sorunlar için risk altında olan çocukların küçük yaşlarda tanımlanması, erken müdahale servislerine erişilebilmesi ve ailenin erkenden desteklenebilmesi açısından önemlidir (1). Dilin öğrenilmesi erken çocukluk çağında dinamik bir süreçtir ve daha sonraki dil ve okuryazarlık becerileri için de önemli bir temel oluşturur (2). Devam eden konuşma ve dil ilişkili başarısızlıklara (okuma, yazma, heceleme) ilave olarak, konuşma ve dil gecikmesi olan bu çocuklar, normal gelişen çocuklara göre daha fazla davranış sorunları ve psikososyal bozukluk gösterirler (1). Özgül dil bozukluğu nöro-gelişimsel bir bozukluk olup günümüzde oldukça heterojen bir tanı grubudur (3). *DSM-5* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]-5th edition)' e göre özgül dil bozukluğu; konuşma sesi bozukluğu, çocuklukta başlayan konuşma akıcılık bozukluğu ve diğer iletişim bozuklukları ile birlikte iletişim bozuklukları tanınal kategorisinin içindedir (4). Konuşma gecikmesi ile başvuran hastalarda etyolojinin tanımlanabilmesi, tedavi edici müdahalenin içeriğinin belirlenebilmesi nedeniyle önemlidir ve nöronal plastisitenin en fazla olduğu erken yaşlarda uygun desteğin başlanabilmesi için gereklidir (5).

Bu çalışmadaki amaç, konuşma ve dil sorunu ile başvuran hastalarda kapsamlı bir değerlendirmenin ve multidisipliner yaklaşımın önemini vurgulamaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalında yapılmıştır. Mart 2014 ile Şubat 2015 arası konuşma sorunu nedeni ile yönlendirilen hastalar çalışmaya alınmıştır. Bütün hastalara ayrıntılı bir fizik muayene ile sistemik ve nörolojik muayene yapılmıştır. Genel gelişimsel değerlendirmeleri için Denver II gelişim tarama testi uygulanmıştır. Denver II gelişim tarama testi ilk defa Frankenburg ve Dodds tarafından 0-6 yaş arası çocukların gelişimsel taramalarını yapmak için oluşturulan bir testtir (6). Sonrasında pek çok ülke ve kültürde uyarlaması yapılan ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği Anlar ve Yalaz tarafından yapılmış olup çocuk sağlığı pratiğinde sıklıkla kullanılmaktadır (7). Katılımcıların sosyodemografik özellikleri çalışma ekibi tarafından oluşturulan bir soru formu ile öğrenilmiştir. Sosyoekonomik durum Hollingshead Redlich (8) ile değerlendirilmiş olup, bu ölçek anne ve babanın mezuniyet ve mesleki durumunu temel alan bir ölçektir. Bütün hastalara ayrıntılı bir işitme testi uygulanmıştır ve Çocuk Genetik, Çocuk Ruh Sağlığı, Dil - Konuşma bölümleri ile ortak değerlendirilmiştir.

İstatistik analizler SPSS 21 software ile yapılmıştır. Tanımlayıcı analizler ve verilerin dağılım özelliklerine göre bivariate karşılaştırmalar yapılmış ve $p < 0,05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

108 (38 kız, 70 erkek) hasta konuşma sorunu nedeni ile polikliniğimize yönlendirilmişti. Hastaların ortalama yaşı 40+1,55 aydı. Cinsiyetler arası yaş farkı yoktu ($p=0,728$). Katılımcıların sosyodemografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir. 54 hasta özgül dil bozukluğu, 24 hasta konuşma sesi bozukluğu, 8 hasta çocuklukta başlayan konuşma acıklık bozukluğu, 16 hasta Global Gelişme Gecikmesi (GGG), 6 hasta Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı aldı. Tanısal kategoriler Tablo 2' de verilmiştir ve hastaların tanısal dağılımları Figür 1' de ayrıntılı gösterilmiştir. Erkek hastaların sayısı daha fazla olduğu halde tanısal kategorilerin cinsiyet ile anlamlı bir ilişkisi yoktu ($p>0,05$). Özgül dil bozukluğu, konuşma sesi bozukluğu, çocuklukta başlayan konuşma acıklık bozukluğu olan hastalar dil ve konuşma bozukluğu ünitesine yönlendirildi. Global gelişme gecikmesi olan hastalardan biri Nieman Pick, biri 45,XX,rob(13;14)(p10;p10), biri Frajil X tanısı aldı. Özgül dil bozukluğu olan hastalardan 14' ünde uyarıcı eksikliği ve etkileşim sorunu düşünüldü. GGG ve OSB olan hastaların bireysel desteklenmeleri için özel eğitim raporlarının çıkarılması sağlanarak en kısa sürede özel eğitim merkezlerine yönlendirildi.

TARTIŞMA

Bu çalışmada konuşma ve dil sorunu nedeni ile başvuran hastaların tanısal dağılımı gösterilmiştir. Bu sorunların tek başına görülebileceği gibi altında yatan başka gelişimsel sorunlara eşlik edebileceğine ya da otizm gibi bir nörogelişimsel bozukluğun ilk belirtisi olabileceğine dikkat çekilerek ayrıntılı bir fizik muayene ve gelişimsel değerlendirmenin gerekliliğine değinilmiştir. Bu bağlamda multidisipliner bir yaklaşımla erken müdahalenin bireyin ihtiyaçlarına özgül olarak planlanması ve hemen başlanması gerekmektedir. Çalışmamızda konuşma gecikmesi nedeni ile başvuran 6 hasta (%6) yeni OSB tanısını almıştır. Literatürde konuşma gecikmesi ve/ veya sözel olmayan iletişim bozukluğunun OSB' nin ilk bulgusu ve aileleri doktora yönelten temel endişe kaynağı olduğu bildirilmiştir (9). Çalışmamızda cinsiyetin tanısal sınıflamalarda istatistik olarak anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuş olup, bu durum vaka sayısının azlığı ile ilişkilendirilebilir. Daha önce yapılan çalışmalarda erkek cinsiyetin konuşma gecikmesi için bir risk faktörü olabileceği belirtilmiştir (10). Ailede konuşma gecikmesi, dil ve konuşma bozukluğu, ya da nörogelişimsel bozukluk öyküsü varlığı, oyun oynama, kitap okuma, okul öncesi eğitim alma, ekran izleme süresi gibi konuşma gecikmesine yol açabilecek risk faktörlerinin ayrıntılı bir şekilde sorgulanmaması çalışmanın bir kısıtlılığı olup, temel olarak bu araştırmanın amacı dahilinde değildi. Çalışmamızda tanısal değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır. Literatürde devam eden dil ve konuşma bozukluklarının çocuğun gelişimsel sürecinde önemli sonuçlara yol açtığı bildirilmektedir. Bu açıdan konuşma gecikmesi olan çocukların akademik başarısızlık, davranış ve psikososyal sorunlar ve ileride daha az hünereli işlere sahip olma konusunda normal gelişen yaşlıtlarına göre risk altında olduğu bildirilmiştir (1). Bu yüzden riskli çocukların erken belirlenmesi ve erken müdahaleye yönlendirilmesi çocuk sağlığı hizmeti verenlerin bir önceliği olmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Konuşma ve dil sorunları yalnız başına görülebileceği gibi GGG ve OSB gibi diğer gelişimsel sorunlarla birlikte de görülebilir. Geçerli ve güvenilir bir gelişim tarama testi uygulandıktan sonra bütün hastalar kapsamlı bir değerlendirmeden geçmeli ve multidisipliner bir yaklaşım ile takip edilmelidir.

KAYNAKLAR

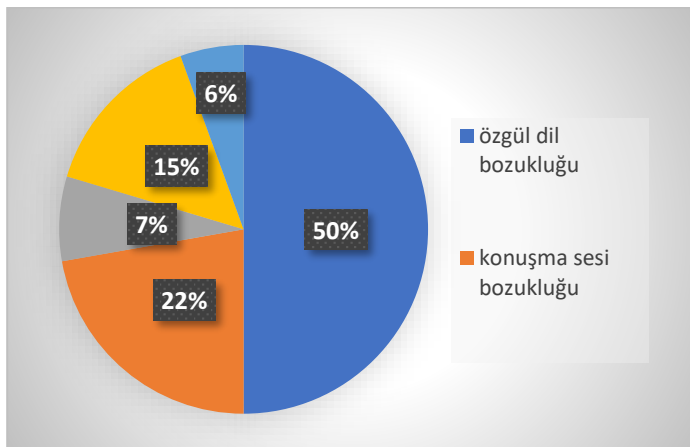
1. Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. Nelson HD, Nygren P, Walker M, Panoscha R. Pediatrics. 2006;117:298-319.
- 3) Language Production in Children With and At Risk for Delay: Mediating Role of Parenting Skills. Garcia D, Bagner DM, Pruden SM, Nichols-Lopez K. J Clin Child Adolesc Psychol. 2014;30:1-12.
- 4) Torras-Mañá M, Guillamón-Valenzuela M, Ramírez-Mallafré A, Brun-Gasca C, Fornieles-Deu A. Usefulness of the Bayley scales of infant and toddler development, third edition, in the early diagnosis of language disorder. Psicothema. 2014;26(3):349-56.
- 5) Diagnostic and statistical manual of mental disorders; DSM-5 (5th ed). American Psychiatric Association (2013). Washington, DC: American Psychological Association.
- 6) Van den Bergh BR. Developmental programming of early brain and behaviour development and mental health: a conceptual framework. Dev Med Child Neurol. 2011 Sep;53 Suppl 4:19-23.
- 7) The Denver II: a major revision and re-standardization of the Denver Developmental Screening Test. Frankenburg WK, Dodds J, Pediatrics. 1992
- 8) Durmazlar N, Öztürk C, Ural B, Karagaoglu E, Anlar B. Turkish children's performance on Denver II: effect of sex and mother's education. Dev Med Child Neurol 1998;40:411-6.
- 9) Hollingshead AB, Redlich FC. Social class and mental illness: a community study. Am J Public Health, 2007 Oct, 97(10):1756-7
- 10) Zablotsky B, Colpe LJ, Pringle BA, Kogan MD, Rice C, Blumberg SJ. Age of Parental Concern, Diagnosis, and Service Initiation Among Children With Autism Spectrum Disorder. Am J Intellect Dev Disabil. 2017 Jan;122(1):49-61.
- 11) Collisson BA, Graham SA, Preston JL, Rose MS, McDonald S, Tough S. Risk and Protective Factors for Late Talking: An Epidemiologic Investigation. J Pediatr. 2016 May;172:168-174.

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

Sosyodemografik özellikler	N=108 (%)
Ortalama yaş (ay)(SD)	40±1,55
Erkek	70(64,8)
Kız	38(35,2)
Anne yaş (ortalama)(SD)	30,9(5,2)
Anne eğitim (≤8 yıl)	35(68,6)
Anne meslek (ev hanımı)	41(80,3)
Baba yaş (ortalama) (SD)	35,2(5,5)
Baba eğitim (≤8 yıl)	25(49)
Evdeki çocuk sayısı (ortanca)(aralık)	2(1-4)
Sosyoekonomik durum (ortalama)(SD)	2,7(0,7)

Tablo 2. Hastaların tanısal kategorileri

	N=108 (%)
Özgül dil bozukluğu	54(50)
Konuşma sesi bozukluğu	24(22)
Konuşma akıcılık bozukluğu	8(7)
Global gelişme gecikmesi	16 (15)
Otizm spektrum bozukluğu	6 (6)

**Figür 1.** Hastaların tanısal dağılımı

24 Ekim 2018

Oturum XLI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar

Saat

13:30-15:00

Yer

Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

ERKEN ÇOCUKLUKTA İKİ DİL EDİNİMİ

Bilim Uzmanı Gülcan Gül TOKER

Okul Öncesi Öğretmeni

İbrahim Akoğlu İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

GİRİŞ

İki dilliliği, Biskop ve Mogford (1994) "Birincil dil gelişim döneminde, birden fazla dilde eşzamanlı kazanımdır" şeklinde tanımlanan iki dilliliğin, farklı dil gruplarından kişilerin evlenmesi ile ortaya çıkabilmekte olduğunu belirtmektedirler.

İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan "Bilingualism" sözcüğü Latince iki anlamına gelen "bi" ve dil bilimi anlamına gelen "lingualism" sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Yazıcı,2007).

6-7 yaşına gelmeden önce bir dile maruz kalmadıklarında kesinlikle dil edinmedikleri 2-6 yaş arasındaki çocukların dile maruz kalarak hızlı bir şekilde zahmetsizce dil edindikleri görülmüştür. Neredeyse her çocuk dilsel ve iletişimsel yeterlilikler geliştirir ve doğal bir süreçte dil edinimini gerçekleştirir. Dil edinim süreci çocuğun bilişsel gelişimini de yansıtır, çocuk oynarken ve kendini ifade ederken bunu dil yoluyla yapar. Dil kültürü temsil eder ve iki dilli kişi genellikle düşünce tarzları ve değerleri ile "çoğunluğa" yabancı bir azınlık grubunun üyesidir. Clark, İki dilli çocukların dil gelişim süreçlerinin tek dilli çocuklarınkine aynı olduğunu söylemiştir (Clark, 2002).

İki dilliliğin tanımı yapılırken, iki dilin de iyi bir şekilde kullanılıyor olması, iki dilde de anlamlı sözcüklerin ifade ediliyor, anlaşılıyor olması, bir dilden diğerine sorunsuz bir şekilde geçiliyor olması, iki dilin birbiriyle temas etmesi, bir bireyin iki veya daha fazla dili değişimli olarak kullanması, bir diğer tanımda ise iki dili de ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde kullanıyor olmak, gibi bazı tanımlamalara yer verilmektedir (Temel ve Yazıcı 2003).

İki dilin aynı anda kazanımını savunan araştırmaların çoğu, Bütünsel Dil Sistemi (Unitary Language System-USL) hipotezini temel almaktadır. Bütünsel Dil Sistemi hipotezine göre, iki dile aynı anda maruz kalan çocuklar, ilk dönemde her iki dili de tek bir dil sistemi gibi (ses birimi, söz dizimi, sözcük vb.) içselleştirmektedir. Çocuklar üç yaşından sonra her iki dil sistemini birbirinden ayırarak, her bir dili kendine ait dil sistemleri içerisinde kullanabilmektedirler (Petitto ve diğ., 2000). Tanımların hemen hepsinde görüldüğü üzere, kişinin birden fazla dili biliyor olması ve kullanıyor olabilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2014). İki dili eş zamanlı edinen çocukların dil sistemine göre dil kazanımları ses bilimi, biçim

bilimi, söz dizimi, anlam bilimi, karıştırma-karışık kullanım (Code-mixing) başlıkları altında incelenmiştir (Yazıcı, 2007).

Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Ses Biliminin Kazanımı

Sözcük öncesi gelişim döneminde dil becerileri üzerinde yapılan araştırmalar, bebeklerin çok erken aylarda dillerin çeşitliliğinin farkında olduğunu, yani, iki dili birbirinden ayırıştırabildiğini savunmaktadır. Yeni doğan bebek, farklı ritim grubundaki dilleri ayırıştırabilmektedir. Dört aylık bebek, iki dilin aynı ritimdeki gruplarını ve farklı ritim gruplarını, eğer sahip olduğu dillerden biri tanıdık ise ayırıştırabilmektedir (Burns ve diğ., 2007).

Bosch ve Sebastian-Galles (2001), aynı anda İspanyolca ve Katalanca'ya maruz kalan 4.5 aylık çocukların, aynı ritim gruplarına ait diller arasında ayırıştırma yeteneğine sahip olduklarını saptamışlardır. Bu da göstermektedir ki aynı anda iki dilin kazanılması, çocukların dilleri bir birinden ayırma yeteneğinin ortaya çıkışını geciktirmemektedir (s. 38). İki dil arasında ayırıştırma yapma yeteneği çocukların ayrı dilsel sistemleri inşa etmesi için fonksiyonel bir önem taşımaktadır (Temel,Bekir ve Yazıcı,2014).

İki dilli çocukların, ses birimleri algılama yetenekleri, tek dilli çocukların ses birimleri algılamaları ile aynı olduğu belirtilmektedir. Araştırmalar tek dilli bebeklerin iki dilli bebeklerle aynı dönem mırıldandıkları ve ürettikleri seslerin de aynı olduklarını göstermiştir. İngilizce ve İspanyolca iki dilli bebekler ve İngilizce konuşan tek dilli bebeklerle yapılan bir araştırmada, hem iki dilli çocukların hem de İngilizce tek dilli çocukların 6-7. aylarda doğal babıldama döneminde oldukları saptanmıştır (Oller ve diğ., 1997). Başka bir araştırmada da Fransızca-İngilizce iki dilli çocukların, ana dili İngilizce ve Fransızca olan tek dilli çocuklar gibi 7. ayda babıldamalarında heceleri tekrarlayarak yeni sözcükler oluşturdukları saptanmıştır (Paradis, 2001).

Tek dilli bebeklerin 8. ayda iki farklı ünlü grubunu ayırıştırabildikleri, ancak iki dilli bebeklerin bunu 12. ayda ayırıştırabildikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, iki dilli bebeklerin ses birim dağılımında her iki dilden de ses birimler yer aldığından, tek dilli bebeklere oranla daha fazla ses birimle karşı karşıya olması olarak belirtilmiştir (Burns ve diğ., 2007).

İki dilli çocuklarda da tek dilli çocuklara benzer şekilde hecelerden sözcüklere geçişte gecikmeler yaşanabilmektedir. Örneğin 17. Ayda tek dilli bir çocuğun ünlü ve ünsüzlerden meydana gelen heceleri birleştirerek yeni sözcük oluşturduğu görülmektedir ancak iki dilli çocukta aynı durum 20. Ay da başlamakta olduğu görülmektedir (Burns ve diğ.,2007).

Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Anlam Biliminin Kazanımı

Yapılan araştırmalara göre iki dili aynı anda kazanan çocukların ilk sözcük üretimleri tek dilli çocuklar gibi 12-13. aylarda ortaya çıkmaktadır. İki dili aynı anda kazanan çocukların sözcük kazanım oranlarının, aynı yaşlarındaki her iki dilde de tek dili olan çocuklara göre daha düşük olduğu savunulmuştur (Yazıcı,2007).

İki dilli erken sözcük gelişiminde, çocukların sözcükleri birleştirdikleri (iki dilden de karışık kullandıkları) görülmektedir. İki dilli çocuklar ilk dönemlerde iki dilde aynı anlamı ifade eden sözcükleri ayırmadan

arka arkaya kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar, bir dilde adlandırdığı objenin diğer dildeki anlamını açık olarak bilse de o dildeki adını söyleyememektedir. Çocukların bir objenin her iki dilde de adlandırmadaki başarısızlığı, dili bir durum olay, ya da nesne için farklı tanımları olan bir sistem olarak anlayamamasından kaynaklanmaktadır. Bu çocukların her iki dildeki sözcüklerin anlamsal olarak kullanışlarında eşdeğer çevirileri yapmaya 8. aydan itibaren başladıkları ve 1.5 yaşına kadar göreceli olarak yapabildikleri görülmektedir. Bu durum iki dilli çocukların 1.5 yaşına kadar tek bir sözcük dağarcığı sistemini kullandıklarını göstermektedir. Çocukların 1.5 yaşından sonra her iki dilinde de sıçramalar görülmekte ve bu sıçramaları takiben eş değer çevri oranları her iki dildeki toplam sözcük dağarcıklarının %20-25 kadar artmaktadır. Bu durum da iki dilli çocukların her iki dildeki sıçramalardan sonra, iki farklı sözcük dağarcığı sistemine sahip olduğunu göstermektedir (Lanvers ,2001).

Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Biçim Bilimin (Morphology) Kazanımı

İki dili aynı anda kazanan çocuklar, tek dilli çocuklar gibi, en azından baskın olan dillerinde aynı oranda söz dizimsel gelişim göstermektedir. Bu da iki dilli çocukların söz dizimsel olarak özel dil problemlerine sahip olduğu tezini çürütmektedir. İki dilli çocukların söz dizimsel olarak özel dil problemlerine sahip olduğu tezini çürüten bir başka araştırmada, çocukların bir dilden diğer bir dile sözdizimsel özelliklerin transfer ettikleri saptanmıştır. İki dilli çocukların söz dizimsel yapılarında ilk olarak 18-30 aylar arasında yoğun olarak isimleri kullandıkları görülmektedir. İtalyanca, İspanyolca, İngilizce de isimlerin fiillerden daha baskın olarak kullanımın ortak olduğu belirtilmektedir. İki dili aynı anda kazanan çocukların sergilediği bu karakteristik özellikler bu dilleri tek dil olarak kazanan çocukların özellikleriyle aynıdır (Temel,Bekir ve Yazıcı, 2014).

Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Söz Dizim Bilimin (Syntax) Kazanımı

İki dilli çocukların söz dizimine bakıldığında bu alanda yapılan çalışmalarda, iki dilli çocukların zayıf olan dillerinin içine, baskın olan dillerinden söz dizimsel yapılar yerleştirdikleri görülmüştür. Normal olarak erken dönemde kazanılan dilden (örneğin, Çince'den) daha sonradan kazanılan dile (İngilizce'ye) uygun olan yapılar transfer edilmektedir. Örneğin, Çince-İngilizce konuşan bir çocuk, baskın olan dili Çince'den zayıf olan dili İngilizce'ye transfer yaptığı görülmüştür (Paradis ve Navarro, 2003). Döpke (2001), İngilizce-Almanca'yı aynı anda öğrenen Avusturyalı çocukların fiil-nesne düzeninde tek dilli Alman çocuklarından daha fazla isim cümlecikleri kullandıklarını görülmüştür.

Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Dil Kullanım Süreci (Code-Switching)

İki dilli çocukların dil kullanım özelliklerine baktığımızda ise karşımıza çıkan tablo şu şekildedir: İki dilli çocukların dil tercihlerinde genelde kod değiştirme (İngilizce code-switching olarak ifade edilmektedir) görülmektedir. İki dilli çocuklar kurduğu cümlelerin başında, ortasında ya da sonunda bir başka dile geçiş yapabilmektedir. Bu geçişleri konuşma esnasında kavram ya da sözcük anlamsal olarak hatırlanmadığı ya da o anda diğer dildeki anlamın daha orijinal olduğunu düşündüğünde yapabilmektedir. Dilin bu şekilde konuşma sırasında değiştirilerek kullanılması "Kod Değiştirme" olarak ifade edilmektedir. Çocuklar kod değiştirme yöntemiyle, başka bir dilden o an konuştuğu dile sözcük, kavram gibi kopyalamalar yapabilmektedir (Garau ve Vidal, 2001; Akt;Yazıcı,2007).

İki dilli çocuklar iletişimde kullanacakları dili, dil yeteneklerine ya da dil tercihlerine göre 5-6 yaşlarında kendileri belirleyebilmektedir. Kişilerle dilleri özdeşleştirerek kullanabilmektedir. Farklı dillere sahip anne babalarıyla, anne babasının ana dilini, eğitim kurumunda ise eğitim dilini tercih ederek dilleri birbirinden disiplinli bir şekilde ayırt edebilecek yetiye sahip olmaktadır. Bu tercihinde iki dilin öğrenimiyle ilgili olumlu deneyim geçmişi de önemlidir. (Yazıcı,2007).

Eşik Kuram

Eşik hipotezi, iki dillilik ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler üzerine yapılan en kapsayıcı bir çalışma olarak geliştirilmiştir. Eşik hipotezi, bilişsel gelişmeyi pozitif yönde etkileyebilecek iki dillilik yönlerinin çocuğun ikinci bir dilde belirli bir düzeyde veya eşik seviyesine gelmesi ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, iki dilli bir çocuk ikinci (ya da ilk) dilde çok düşük seviyede bir yetkinliği varsa, çevre ile etkileşim olasılığı daha da az olacağını savunmaktadır (Cummins,1979).

Dolayısıyla, erken dönemlerde alt eşik, yalnızca dinleme-anlama ve ifade becerilerinin nispeten düşük bir seviyesini içerebilir; ancak müfredat içeriği daha sembolik hale gelir ve daha soyut resmi karmaşık düşünce süreçleri gerektirir; çocukların "yüzey" L2 yeterliliği dilde "bilişsel yetkinlik" in daha ileri seviyelerine ulaşabilmesi için dili etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan, yeterli okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesi açıkça önemlidir. Okuduğunu anlama becerileri az gelişmiş olan çocuk, sınıfta daha sonra konu içeriğinin çoğunu asimile etmeye eğilimli olduğu görülmüştür. Olson (1977), okuma yazma becerilerinin kazanılmasının çocuğun dilin mantıksal veya düşünsel işlevlerini kullanmada yeterli olduğu anlamına gelmesi bakımından daha genel bir bilişsel önemi olduğunu önermiştir.

Yüksek Eşik, azınlık dilindeki çocukların yaygın akademik başarısızlıkları ve birçoğunun her iki dilde daha az yetkinliğe sahip olması nedeniyle, iki dilli yetkinlik düzeyinin düşük bir eşik seviyesinin varlığı muhtemelen daha yüksek bir eşik varlığından daha az tartışmalıdır. Bununla birlikte iki dillilik yetkinliğinin daha yüksek bir eşik seviyesine ulaşması, iki dillilikle birlikte bilişsel işlevselliği pozitif yönden etkilediği çalışmalar ortaya sunulmuştur. İki dilli yetkinlik için daha yüksek bir eşik seviyesi program geliştirmede çocukların yüksek düzeyde ikinci dil becerileri geliştikçe bilişsel gelişimin de kazanılmaya başlandığı görülmektedir. Barik ve Swain (1976) bu bulguları desteklemektedir (Yağmur, 2007).

Eşik kuramının Baker daha anlaşılır kılabilmek adına şöyle açıklamıştır. Bilişsel ve dil becerilerin bir arada yaşadığı üç katlı bir ev düşünmemizi istemektedir. Burada yaşayan çocuğun dil gelişim becerileri bakımından birinci katda bulunuyorsa çocukta dil gelişim becerileri ve bilişsel beceriler bakımından bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu seviyede bir çocuk kendisini ifade etme becerilerinde sıkıntı yaşayacak ayrıca ileri düzey zihinsel beceriler gerektiren işlemleri yapmakta zorlanacaktır. Bu seviyedeki çocuklar sınırlı iki dilliliğe sahiptirler ve her iki dilde de akranlarına göre daha geridedirler. Böyle durumlar çocukların zihinsel gelişimlerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Evin ikinci katında yaşayan çocukların birinci eşik denilen yere ulaştığı söylenmektedir. Bu seviyedeki iki dilli çocuklar baskın olarak dillerin birinde yaş grubunun özelliğine sahipken diğer dilde henüz istenilen düzeyde değildir. Birinci eşikteki çocukların zihinsel becerileri yaş grubu ortalamasından çok da farklı sonuçlar ortaya

koymamaktadırlar, çocuklar oolması gereken bilişsel becerilere sahiptirler. İki dilliliğin olumlu dönütlerini elde edebilmesi ve bilişsel becerilerinin en üst seviyede gelişebilmesi için iki dilli çocukların evin üçüncü katına yani ikinci eşiğe ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bu seviyedeki çocukları dengeli iki dilli olarak tanımlanmaktadır ve iki dilliliğin bu aşamada bilişsel beceriler üzerinde çok olumlu ve güçlendirici bir etken olduğu belirtilmektedir. BU düzeydeki çocukların tek dilli çocuklara göre daha yaratıcı olduklarını ve ileri düzey zihinsel işlemler gerektiren durumlarda başarı oranların daha yüksek olduğu görülmektedir. İki dilli çocuklar için bulunması gereken beceri seviyesi ikinci eşik seviyesidir (Yağmur, 2007).

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Ayrıca doküman olarak videolar incelenirken araştırmacının kendi gözlemlerine de video analizlerini desteklemek için başvurulmuştur. Tek bir çocuğun doğumundan üç yaşına kadar geçen sürede ebeveynler tarafından rastgele ve belli bir sistematığe dayanmadan çekilmiş videoları seçilmiş, incelenmiştir ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Video seçiminde çocuğun dil gelişimine ilişkin bir davranış göstermiş olması ölçütü dikkate alınmıştır. Herhangi bir müdahale, program ya da pekiştirici uygulanmamıştır. Baba İngilizceyi ileri düzeyde konuşabilmekte ve yazabilmektedir. Çocuğun maruz kaldığı tek durum babası tarafından bütün iletişimin doğumundan itibaren İngilizce olarak verilmesidir.

BULGULAR

Denizhan, 2 aylıkken babasının İngilizce konuşmaları sonucu ona gülerek tepki vermektedir. 4 aylık olduğunda baba İngilizce konuşarak iletişim kurduğunda yüz ifadesi değişmektedir. 4 aylıkken anne Türkçe konuşarak iletişim kurduğunda yüz ifadesi baba ile konuştuğundaki yüz ifadesinden farklılık göstermektedir. 13. ayda babaya doğru yürürken "dady, dady" sözcüğünün "da da" şeklinde sesler çıkararak anlamlı bir sözcük oluşturup, babasına karşı söylediği gözlemlenmektedir. 2.5 yaşında Türkçe konuşan akranının parkta oynarken "merhaba" demesine "I m fine thanks and you" diye cevap verdiğini ardından babasına dönüp "baba ben kalkacağım" diye Türkçe ifadeler kullandığı, daha sonra biraz yürüyüp ağacı incelerken "baba bak shape" diye Türkçe İngilizce her iki dili aynı cümlede kullandığı gözlenmektedir. Ardından bir sonraki cümlede "dady where is it" diye İngilizce olarak konuşmaya devam etmektedir. Bir diğer gözlemlerde Denizhan 3.5 yaşında babasının elinde patlak bir lamba var ve bu lamba hakkında konuşmalarını görmekteyiz. Baba lambayı göstererek "what is it?" diye sorar Denizhan "it is lamp" cevabını verir. Baba konuşmaya devam eder "what happened to that lamp" Denizhan "it was openning, working" der. Baba "suddenly it turned off, right?" Denizhan "yes! What is it turned off? diye sorar. Baba "because there is a wire, you see? They are burned" Denizhan "hii! what that burned?" diye sorar. Bir süre soru-cevap şeklinde konuşmalar devam eder ardından babanın "tell your mom" yönergesinin ardından Denizhan annesine dönerek Türkçe anlatmaya devam eder. Artık kiminle Türkçe kiminle İngilizce konuşacağını ayırt edebilmektedir.

TARTIŞMA

Denizhan 4 aylıkken babasının İngilizce annesinin Türkçe konuştuğu durumlarda farklı yüz ifadeleriyle tepki vermektedir. Ses Bilimsel Ediniminde yapılan araştırmalarda, Bosch ve Sebastian-Galles (2001), 4.5 aylık bebeğin aynı ritim grubu dilleri ayırma yeteneği gözlemlenen araştırma dikkate alındığında, Denizhan bebeğin farklı ritimdeki dilleri belirgin yüz ifadeleri ile ayırma yeteneği düşünülebilir. Aynı anda iki dile maruz kalan çocukların dilleri birbirinden ayırma yeteneği, bu dillerin ritim benzerlikleri ya da farklılıklarından bağımsız olarak ayrı dil sistemleri inşa etmelerinde önemli rol oynamaktadırlar (Genesse ve Nicoladis,2006;akt,Temel,Bekir,Yazıcı, 2014). Diğer taraftan bu araştırmada anne ve baba faktörü de göz önüne alınmalıdır. 1-2 yaş arasında (Sözcük Öğrenme Evresi) Aynı dönemdeki tek dile maruz kalan bebekler Türkçe de “ba ba” gibi ünlü ve ünsüz harflerin birleşimiyle oluşturulan bir heceli anlamlı yapıları(baba) üretirken, Denizhan bebeğinde bu dönemde babasına İngilizce “dady” demeye çalışarak “da da” demesini; hece tekrarlarıyla yeni sözcük oluşturması üzerine yapılan Fransızca-İngilizce iki dilli bebeklerin, Fransızca ve İngilizce tek dilli bebekler gibi 10-15 aylarda ses birimleri ayırma yeteneğine başladıklarını saptayan çalışma ile açıklayabiliriz (Oller v.d.,1997).

Denizhan'ın 2,5 yaş civarında hem parktaki akranı ile hem de babası ile bazı düşüncelerini belirtmek için iki dilden de sözcükler söyleme ya da konuşma stratejilerini gösterdiğini görmekteyiz. Dillerin aynı anda ediniminde Söz Dizim ve Biçim Bilim Ediniminde yapılan araştırmalarda; İki dili konuşan bebeklerin tek dil konuşan bebeklere göre iki sözcüklü cümle oluşturmasının daha zor olduğu, bunun sebebinin ise her dilin kendine özgü sözcük sıralamasının olduğu açıklanmaktadır (Genesse ve Nicoladis,2006;akt; Temel,Bekir,Yazıcı, 2014). Lanvers 2001, iki ve daha fazla sözcüklü cümle oluşturmanın karmaşıklığı nedeniyle iki dilli çocukların her iki dildeki sözcüklerin tek bir cümle kurması diğer ifadeyle “dil karışımını” kullandığını belirtmektedir. Denizhanın “shape bakacağım” ifadesinin bu araştırmalar doğrultusunda ilerlediği kanısını oluşturabilir. Sözcük aşamasında çocukların her iki sözcük dağarcığına da sahip olduğu ve kullandığı görülmektedir. Bu dönemde çocuk dili kullanan kişi ile dili özdeşleştirmeden dilleri paralel olarak kullanmaktadır (Yazıcı,2007). Denizhan'ın 3.5 yaşında babasıyla olan sohbeti esnasında İngilizce konuşurken annesine dönüp Türkçe konuşmaya devam ettiği gözlemlenmiştir. İki dilli çocukların dil kullanım özelliklerine baktığımızda ise karşımıza çıkan tablo şu şekildedir: İki dilli çocukların dil tercihlerinde genelde dilin konuşma sırasında değiştirilerek kullanılması olarak ifade edilen kod değiştirme (code-switching) görülmektedir (Garau ve Vidal, 2001; Akt; Yazıcı,2007). Vuletech 2002'de yaptığı çalışmada iki dilli çocukların iletişimde kullanacakları dili, dil yeteneklerine ya da dil tercihlerine göre belirleyebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kişilerle dilleri özdeşleştirerek kullanabilmektedirler. Farklı dillere sahip anne babalarıyla, anne babasının ana dilini, eğitim kurumunda ise eğitim dilini tercih ederek dilleri birbirinden disiplinli bir şekilde ayır edebilecek yetiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu tercihte iki dilin öğrenimiyle ilgili olumlu deneyim geçişinin önemi vurgulanmıştır (Yazıcı,2007). Denizhan İngilizeyi babayla, Türkçeyi anneye özdeşleştirdiğini gözlemlemekteyiz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bebekler, dünyaya geldiklerinde, ortamda konuşulan dili edinme potansiyeline sahiptir. Tüm dünya bebekleri doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkartırken bir süre sonra içinde bulunduğu ortamın seslerini kullanmaya başlar (Temel,Bekir,Yazıcı, 2014).Dolayısıyla çocukla ilk konuşmalarını içinde doğup büyüdüğü ortamlarda öğrenmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar dili model olarak öğrendiği için anne, baba ve çocuk arasındaki olumlu etkileşim çocukların dil öğrenme hızını arttırmaktadır (Temel ve Yazıcı, 2003). Dil bilimciler, dilin kaynağına ulaşmak ve dilin karmaşık yapısını öğrenmek için, çocukların dil edinim süreçlerine odaklanmışlar ve bu noktadan hareketle anadilin ediniminin yanında iki veya daha fazla dilin ediniminin nasıl gerçekleştiği üzerine yoğunlaşmışlardır (Temel, Bekir, Yazıcı, 2014).Denizhan'ın doğduğu andan itibaren iki farklı dilin konuşulduğu ortamda büyümesi, doğal bir yolla iki dil edindiğini söyleyebiliriz.İki dilliliğin tanımları arasında her iki dili de anlaşılabilir ve iyi bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanır. Denizhan, 4.5 yaşında olup hem Türkçe hem İngilizce cümleler kurup anlaşılır bir şekilde ifade edebilmektedir. Denizhan şu an Türkçe ağırlıklı bir anaokuluna gitmektedir, gözlemlerimiz devam etmekte olup ilerleyen zamanda hayatında hangi dili kullanmayı tercih edeceğini kendisinin belirlemesine destek olunacaktır.

İletişimde en temel araç olan dil de evrensel özellikler olduğu gibi her dil kendine özgü yapıları ve kuralları olan belli bir sistemden oluşmaktadır. Denizhan'ın iki dil ediniminde Görülen Gelişimsel Süreci kuramlara ve araştırmalara dayanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tek kişilik rastgele bir gözlem olduğu için genellememiz mümkün değildir. Ancak Denizhan'ın, erken çocukluk döneminde dillerin aynı anda ediniminde geçmesi gereken gelişimsel süreçten geçtiğini söyleyebiliriz. Bu çalışma, daha sistematik bilimsel araştırma desenleriyle farklı demografik bilgilere göre incelenebilir. İki dil edinim süreci boyunca çocuğun dil gelişimi ile farklı disiplinler arasındaki ilişkilere ışık tutabilir.

Dil edinim sürecinde yaşanan tek dilli bebeklerin iki dilli bebeklere göre daha erken dönemlerde sözcükleri bir araya getirmesi, sosyal-duygusal gelişimi yönünden nasıl etkilendiği konusu üzerine dikkat çekilebilir. Denizhan 1.5 yaşından 3 yaşına kadar anneye göre babasıyla daha fazla zaman geçirmiştir. Birlikte geçirilen zamanın, Erken çocuklukta İki dil edinim sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir. Tam tersi bir durum düşünülerek Türkçe konuşan anne ile bu sürenin geçirilmesi ve babanın İngilizce konuşarak daha az zaman geçirmesi dikkate alınarak sistematik bilimsel araştırma desenleriyle yine erken çocuklukta iki dilin edinilip edinilmediği incelenebilir.

KAYNAKÇA

1. Baker, C., (1993). Foundation of Bilingual Education Bilingualism. New York.Multilingual Matters Ltd
2. Bosch, L. ve Sebastian-Galles, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition* 65:33-69
3. Burns, T.C., Yoshida,K.A., Hill,K. ve Werker,J.F. (2007). The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infant. *Applied Psycholinguistic*.28.455-474.
4. Clark, B. A. (2002). First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium. November 5-7. 2000.
5. Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
6. Oller D.K, Eilers R., Urbano R. ve Lewis B.A (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages, *J. Child Lang.*, 407±425. Printed in the United Kingdom Cambridge University Press
7. Petitto, L.A., Katerelos, M., Levy, K.G., Tetreault, K. ve Ferraro, V. (2000). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Child Language*, 28,453-496.
8. Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?. *International Journal of Bilungualism*, 5, 19-38.
9. Temel, Z.,F. ve Yazıcı, Z. (2003). İki Dilli ve Çok Kültürlü ortamlarda Yetişen Çocuklar İçin Ana Dilinin Gerekliği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 622, 495-505.
10. Temel, Z.,F., Bekir,H. ve Yazıcı, Z.G., (2014). Erken çocuklukta Dil Edinimi.Vize Yayınevi.Ankara.
11. Yılmaz, M. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Sayı 9/3, 1641-1651.
12. Yazıcı, Z.G., (2007). Birinci Ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
13. Yağmur, K., (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü Ve Eşik Kuramı.Ankara Üniversitesi. Dil Dergisi. Ankara.
14. Yazıcı, Z.G., (2007). Birinci Ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

24 Ekim 2018

Oturum XLI

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Münevver Can Yaşar

Saat

13:30-15:00

Yer

Lisans Üstü Derslik (Çocuk Gelişimi Bölümü 6. Kat)

“ÇOK SATAN BİR GAZETEYE TAM SAYFA İLAN VERMEYİ DÜŞÜNÜYORUM: DEHB'LI ÇOCUĞUMU KABUL EDECEK OKUL ARIYORUM”: DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN SOSYAL MEDYA PAYLAŞIMLARINA YÖNELİK SÖYLEM ANALİZİ

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ, Haktan DEMİRCİOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

GİRİŞ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB); dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsel davranışlar ile karakterize olan ve heterojen özellikler gösteren, çocukluk çağında ortaya çıkan bir nörogelişimsel bozukluktur (American Psychiatric Association (APA), 2013; Rowland, Lesesne, & Abramowitz, 2002). DEHB günümüzde çocuklar arasında en sık karşılaşılan nörogelişimsel bozukluklardan biridir. Söz konusu tanı alanına, son birkaç yıl içerisinde gerek bilimsel literatürde gerekse güncel basında daha fazla dikkat çekilmektedir (Gimpel & Kuhn 2000). Yaygınlığına ilişkin tüm dünyada çalışmalar yapılmaktadır. Biederman (2005)'e göre bu oran %8 ila 12 arasında değişmektedir. Diğer yaygınlık çalışmalarında %2-11.2 (Bhatia, Nigam, Bohra & Malik,1991) ya da %6 ila 9 (Bird, Gould & Staghezza,1993) gibi oranlara da rastlanmaktadır. Erşan ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, Türkiye'deki yaygınlığın ilkökul çağındaki çocuklarda %8.1 olduğu görülmüştür (Erşan, Doğan, Doğan, & Sümer, 2004). Yaygınlık oranlarını belirleme yöntemleri kliniğe başvuran ya da ölçekler yoluyla belli bir örnekleme yapılan araştırmalar olabilmektedir. Çocuklarla yapılan araştırmalar dışında yetişkin bireylerin bildirimleri yoluyla da yaygınlığa ilişkin bilgi toplanmaktadır (Doğan, Öncü, Saraçoğlu & Küçüköncü ,2008, Yapıcıoğlu, Kavakci, Güler, Emiz, & Doğan, 2011, Tufan & Yaluğ, 2010, Pazvantoğlu ve diğ., 2014).

DEHB ilk olarak ev ortamında anne babaların dikkatini çekmektedir. Erken dönemde belirleme ve müdahale her çocuk gibi DEHB olan çocuklar için de en yüksek yararı sağlayacaktır. Çocuğun okul öncesi dönemde farkedilmesi, ilerleyen dönemlerde daha az sorunla karşılaşması, gerekli eğitimsel ve çevresel düzenlemelerin yapılmasına olanak tanır. Ancak gelişimin doğası gereği okul öncesi dönem DEHB'in doğru değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Yıldız Gündoğdu, Varol Taş, Yıldırım Özyurt, Dönder, & Çakin Memik, 2016). Yaygın olarak erken çocukluk döneminde DEHB daha çok ebeveynlerin ve ailenin diğer üyelerinin deneyimlediği bir durum olarak kalmaktadır.

İlkokul dönemine gelen çocuk yönergelere uymakta güçlükler ve davranış problemleri gösterdiği sınıf ortamında daha fazla görünür olmaktadır. Birçok araştırma sınıf ortamındaki DEHB olan çocuğun kurallara uymakta güçlük çektiği, dikkatini toplayamadığı, sürekli hareket halinde olduğu, çevreye ve akranlarına zarar verici davranışlar sergilediği yönünde bulgular sunmaktadır (Ayaz, Ayaz, & Yazgan, 2013; Duran, Kandil, Karakuş, İnce, & Karadeniz, 2016). Ayrıca bireyin şiddete başvurma ve kurallara uymaktaki güçlükleri akranlarıyla sosyal uyumunu zorlaştırmaktadır (Landau, Moore, 1991).

DEHB'in temelinde dikkat problemleri, aşırı aktivite ve dürtüsel davranışlar olsa da okul çağındaki bireylere belirgin akademik güçlükler de eşlik etmektedir (DuPaul, 1991). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin henüz profesyonellere başvurmadığı durumda çoğu zaman çocuk öğretmeni tarafından ilk kez bir uzmana yönlendirilmiş olabilmektedir. Snider, Frankenberger, ve Aspensen (2000)'nin araştırması DEHB'de ilk başvurunun %40'nın öğretmenler yoluyla yapıldığını ortaya koymaktadır.

DEHB olan çocuğa öğretmenin tutumu büyük ölçüde öğrencilerinde beklediği sınıf içi davranışlara göre şekillenmektedir. Ayrıca öğretmen aşırı harekete, dürtüsel ya da kural dışı davranışlara nasıl tepki gösterdiği yoluyla sınıfındaki diğer öğrencilerin de sosyal algılarını etkiler. Daniels ve Wiener'e göre: problem davranışların azaltılması durumunda önleyici bir bakış açısına sahip öğretmenler genellikle aileleri çözümün bir parçası olarak görmektedir ve takım çalışmasının problem davranışlarını azaltmak için önemli bir bileşen olduğuna inanmaktadırlar (Sherman, Rasmussen, & Baydala, 2008).

Araştırmalar DEHB olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin daha fazla stres deneyimlediklerini belirtmektedirler (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, & Goring, 2002). DEHB olan çocukların davranış düzenlemelerinden sosyal uyumlarına kadar birçok noktada etkili olan öğretmen ve okul için farkındalığın ilk basamak olması kaçınılmazdır (Göl & Bayık, 2008). Farkındalık düzeyleri ve verilen eğitimlerin etkililiğine ilişkin araştırmalar ise olumlu sonuçlar göstermektedir (Tahiroğlu, Uzel, Avcı, & Fırat, 2004).

DEHB doğası gereği yalnızca bireyleri etkileyen bir olgu değildir. İlk olarak ebeveynlerine ve aileye etkileri üzerinde durulurken çocuğun geçirdiği gelişimsel basamaklarına uygun olarak sonrasında okul, öğretmenler, akranlar ve toplumsallaşmaya etkileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu süreçte çoğu zaman aileler ve çocuğa eğitim veren profesyoneller kendini çaresiz hissedebilmektedir (Kaymak Özmen, 2010; Soysal, Karateke, Meral, Akay, & Gücüyener, 2011).

DEHB olan çocukların ebeveynlerinin deneyimledikleri stres de bireylerin mizacından, yoğun çalışma, sosyal destekten mahrum olma, çok sayıda çocuğa sahip olma gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir (Ostberg & Hagekull, 2000). Çocuğuna uygun okul arayışı tipik gelişim gösteren çocukların anne babaları için olduğu kadar DEHB olan çocukların ebeveynleri için de stres yaratan bir durumdur. Çünkü DEHB olan çocuklar olmayanlara göre daha fazla sosyal izolasyon, dışlanma ve damgalanma riskiyle karşı karşıyadırlar (Hinshaw, 2002). Bu sebeple DEHB olan çocukların davranışsal ve sosyal güçlüklerine ilişkin araştırmalar, akademik problemlerini ele alanlara nazaran oldukça fazladır (Jitendra, DuPaul, Someki, & Tresco, 2008). Son yıllarda birçok okul DEHB tanısı olan çocukları öğrencileri olarak kabul etmemek için çaba gösterebilmektedir. Bu nedenle anne babalar birçok zorlukla karşılaşmakta ve çocuklarına ilişkin bilgileri saklama eğilimi gösterebilmektedir (Karabekiroğlu et al., 2009).

Ebeveynlerin yardım arama davranışları tıpkı diğer bireyler gibi sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet rolleri gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir (Özbay, Terzi, Erkan, & Çankaya, 2011). Son on yılda anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin bilgi arayışlarında “web”e başvurularında belirgin bir artış olmaktadır. Bu duruma, web üzerinde bilgiye çok hızlı ulaşmanın, bilginin her zaman ulaşılabilir olmasının ve güncel bilgiler olmasının neden olduğu düşünülebilir (Rothbaum, Martland, & Beswick Janssen, 2008). Ayrıca anne babalar web üzerinden elde ettikleri bilgileri güvenilir bulmaktadırlar. Web artık yalnızca bilgi edinme işlevinin çok ötesine geçmiştir. Bireyler sosyal medya aracılığı ile yardım aramakta, eğlenmekte ve diğer bireyler ile iletişim kurmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı DEHB olan çocukların anne babalarının bir sosyal paylaşım sitesinde yaptıkları yorumların incelenmesidir. Birçok araştırmada DEHB olan çocukların anne babalarının yaşam kaliteleri, stres düzeyleri ve birçok diğer unsur araştırılmıştır. Phillips & Hardy, 2002’e göre söylem analizi, söylemi bir bağlam içerisinde değerlendirir ve bu yönüyle salt metin incelemesinin ötesine geçer. Metin ile başlanılan noktadan bağlam göz önüne alınarak gerçeklik ve söylem arasındaki ilişki araştırılır (Oğuz, 2008).

Mazur (2004)’a göre, söylem analizinde elde edilen veriler hem bireysel hem de toplumsal bağlamda görüşmelerden yazılı materyale kadar geniş bir alandan elde edilebilir (Haşlamam, Demiraslan, Kuşkaya Mumcu, Dönmez, & Aşkar, 2008). DEHB olan çocukların ebeveynlerinin deneyimledikleri okula bağlı stres hakkında bilgi edinmek için söylem analizinin amaca hizmet edecek bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada “sosyal medyada DEHB olan çocukların anne babaları ne tür iletişim örüntüleri göstermektedirler?” sorusu temel alınmıştır. Bu başlıca sorudan hareketle ebeveynlerin hangi konularda görüş bildirdikleri, iletişim örüntülerindeki nitelik ve nicelik gibi alt unsurlar incelenmiştir.

Araştırma kapsamında, 9 Haziran 2018 tarihinde bir sosyal medya platformu olan facebook bünyesinde kurulmuş olan x grupta “Çok satan bir gazeteye tam sayfa ilan vermeyi düşünüyorum. DEHB’li çocuğumu kabul edecek okul arıyorum” başlıklı iletiye yanıt veren 24 ebeveynin görüşleri analiz edilmiştir. Ebeveynlerin görüşleri, K1, K2... gibi kodlar verilerek kodlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada ilk olarak konu başlıklarını amaçlarına göre düzenlemek için kullanılan kategoriler belirlenmiştir. Bunlar: tartışmaya ilişkin iletiler (konu ile ilişkili yorumlar, sorular vb.) ve tartışma dışı iletiler (konu ile ilişkili olmayan yorumlar, sorular, emoji vb.) dir. Bu aşamadan sonra her bir ileti yukarıda kategorilere göre kodlanmıştır.

Bazı katılımcılar birden fazla ileti paylaşmışlardır. Bu durum göz önüne alınarak her bir katılımcının gönderdiği ileti sayıları da hesaplanmıştır. 70 iletinin 9’u K’, 6’sı K4 ve 6’sı K11’e aittir.

Tartışmaya İlişkin İletiler

Tartışmayı başlatan “*çok satan bir gazeteye tam sayfa ilan vermeyi düşünüyorum: DEHB’li çocuğumu kabul edecek okul arıyorum*” ifadesi üzerine yapılan ilgili yorumlar bu başlık altında toplanmıştır.

Çözümü İlahi Bir Güçte Aramak

İletilerde öne çıkan kategorilerden ilki ilahi bir güce başvurma olarak adlandırılabilir. K5” *ben artık şunu diyorum yaşadığımız şeyleri Allah’ım onlara yaşatsın*” bir diğer katılımcı K7 “*Allah yardımcınız olsun*” K1 “*Rabbim iyilerle karşılaşsın*” ifadeleriyle çözümün işaretini ilahi bir güçte görmektedirler. Bu katılımcılara göre içinde buldukları durumda onlara yardım edebilecek ya da çözüme ulaşmalarını sağlayacak herhangi bir destek mekanizması yoktur. Bu söylemlerden DEHB olan çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçları olan sosyal desteğe ulaşmakta güçlük çektiği düşünülmektedir. Mickelson, Wroble ve Helgelson (1999)’ın araştırmasına göre özel gereksinimliliğin sıklıkla biyolojik kökenlere atfedilebildiği, bu durumu Tanrı’nın bir isteği ya da sınama şekli olarak da gördüğünü ortaya koymaktadır.

Yerel ve Merkezi Düzeyde Hak Arayışı

Bir diğer öne çıkan kategori ise yasal olarak hak arayışını öneren iletilerdir. Bu hak arayışı yerel, merkezi ve siyasal-politik olmak üzere üç farklı boyutta ortaya çıkmaktadır. Okul düzeyinde yaşanan problemlere ilişkin olarak K14 kodlu katılımcı “*Biz üç devlet üç özel okula başvurduk kibarca kapıyı gösterdiler*” ifadesinden çocukların sahip oldukları eğitim hakkına ulaşmakta güçlükler yaşadığı anlaşılmaktadır.

K15 kodlu katılımcı yaşanan güçlükler karşısında bir çözüm önerisinde bulunarak örgütlenme ve hak arayışını bir üst merci olan MEB’e taşımayı önermektedir: “*Arkadaşlar toplanıp Milli Eğitim Bakanına gidelim bizim çocuklarımız ziyan oluyor bu şekilde*” (K15) Bu öneriye destek verir iletiler paylaşılmış K2 kodlu katılımcı içinde bulunulan durumun siyasi partiler aracılığı ile de ifade edilmesini önermiştir: *Milli Eğitim Bakanlığının önünde basın açıklaması yapıp kısaca sorunlar dile getirilmeli ve imzalar sunulmalı. Aynı imza ve dilekçe örnekleri muhalefet partilerine verilmeli sesimiz duyurulmalı. Her şehirden aynı gün ve saatte bu yapılmalı eğitim bizim çocuklarımızın da hakkı. DEHB disleksi üstün zekalı çocuklar aynı muameleye maruz kalıyor. Eğitim hayatları bitiyor* (K2) Katılımcının iletişi incelendiğinde eğitim hakları konusunda demokratik hak arama yöntemlerine başvurmada fikir birliğine varıldığı görülmektedir. Ayrıca yaşanan problem durumu yalnızca DEHB olan çocuklarla kısıtlı kalmamakta öğrenme güçlüğü bulunan ve üstün yetenekli çocuklar da eğitim haklarına ulaşmakta güçlük çekmektedirler.

Katılımcıların okul ve bakanlık düzeyinde hak arayışına ilişkin görüşleri arasında K19 kodlu katılımcı yaptığı başvuruya ilişkin bilgi vermektedir : “*İki yıl önce kadar Milli Eğitim Bakanına mail attım geri dönüş bile olmadı bu konuda*” (K19). Söylemlerden anlaşıldığı üzere aileler yapmış oldukları girişimlerde sonuca ulaşamamışlardır.

paylaşmıştır. K13:” *benim kızım da 12 sınıf oldu Anadolu lisesinde ve dersleri de iyi. Sabır inanın oluyor başarıyorlar güvenin destekleyin.* “ ifadesi ile diğer katılımcılara yol göstermektedir. Sosyal destek ile ilgili söylemler incelendiğinde desteğin yine grup içinden geldiği ve anne babaların kendilerinin bulunduğu çözüm yollarını paylaştıkları görülmüştür. Katılımcılara göre etkili ebeveynlik, sabır ve güven çocukları için tavsiye edilen davranışlardır.

Tartışma dışı iletiler

Tartışma dışı iletiler konu ile direkt olarak ilişkili bulunmayan ancak söylem analizi çerçevesinde katılımcılara ilişkin bilgi veren iletilerden oluşmaktadır. Bu iletiler grubu “*Bu sene çok yıprandı 1. Sınıf özgüveni düştü şiddet gördü dışlandı. Bir sayfa yazı yazmadı. Başlarda daha hevesliydi. Eğitimin çoğunu bahçede geçirdi*”(K14) gibi çocuklarının yaşadığı öznel problemlerin ifade edilmesi ya da birden fazla katılımcı tarafından ifade edilen doktor/uzman arayışı ve diğer katılımcıların bu iletilere cevaben yazdıkları doktor/uzman önerilerini kapsamaktadır.

Tartışma dışı iletiler kapsamında iletilerde kullanılan emojiler de incelenmiştir. Sosyal medyada düşünceleri ifade etmekte kullanılan yazılı iletişimde emoji kullanımı oldukça yaygındır. 70 ileti içinde ele alınan söylemlerde sıklıkla ağlayan, kızgın ve üzgün emojilere cevap olarak başvurulduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

DEHB olan çocukların yaşam kalitelerinin birçok etmenden etkilendiği bilinmekte ve tipik gelişim gösteren grupla karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu bilinmektedir (Duran et al., 2016). Yaşam kalitesine etki eden faktörlerden başlıcası deneyimlenen stres düzeyidir. Çocukların deneyimledikleri stres ve karşılaştıkları güçlükler bir sistem olan ailede de etki yaratmaktadır. DEHB olan çocukların ebeveynlerinin desteğe ihtiyaç duydukları bilinen bir gerçektir. Bu durumdan hareketle Parent-Child Interaction Therapy, Incredible Years Program, Positive Parenting of Program gibi programlar geliştirilmiş ve etkililiği üzerine araştırmalar yapılmıştır (Yıldız Gündoğdu et al., 2016). Türkiye’de DEHB olan çocukların anne babalarına ilişkin yapılan stres araştırmaları daha çok stres düzeyi ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile karşılaştırma çalışmalarına odaklıdır. Daha ayrıntılı ve sorunları belirleyebilen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

DEHB olan çocuklarda ve anne babalarında duygu düzenleme becerilerinin incelendiği araştırmalarında Özyurt, Akay, Öztürk, Baykara, & Emiroğlu (2016)’na göre, DEHB tanılı çocuklar duygu düzenlemenin alt boyutları olan depresyon, anksiyete, saldırgan davranışlar, düşünce sorunları, sosyal sorunlar, dikkat sorunları alanlarında daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Anneler ise amaçlar, stratejiler, dürtüler ve kabul etmeme boyutlarında tipik gelişen çocukların annelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. DEHB grubunun kontrol grubuna göre duygusal değişkenlik puanları daha yüksekken, duygu düzenleme puanları daha düşüktür. Güncel araştırmada ise ebeveynlerin sıklıkla kendilerini çaresiz hissettikleri ve ne yapacaklarını bilemediklerine ilişkin sonuçlara rastlanmaktadır.

Anne babaların deneyimledikleri stres yalnızca çocuk odaklı olmamakla birlikte yaşamsal sorunlar adı altında tanımlanan kendilerine ilişkin yaşadıkları problemler de olabilmektedir. DEHB olan çocukların ebeveynlerini tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynler ile yaşamsal sorunlar ile karşılaşma açısından incelenen bir araştırmada eğitim alanında zorluklarla karşılaştıkları, eğitim aldıkları sürelerin daha kısa olduğu ve sınıf tekrarı yapma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Pazvantoğlu et al., 2014). Anne babaların yaşadıkları bu güçlüklerle ne yazık ki çocuklarına uygun okul bulamama ve dışlanma sorunları eşlik etmektedir.

Yaman & Güngör (2013)'nin öğretmen ve okul yöneticileri ile gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre her iki grubun da psikolojik sağlık ve önyargı alt boyutlarında damgalama eğiliminin yüksek olduğu belirlenmiştir. DEHB olan çocuklara yönelik damgalama ile ilgili çalışmaların derlendiği Mueller, Fuermaier, Koerts, & Tucha (2012)'in çalışmasında aktardığına göre ilk çalışmalar 90'lı yılların ortalarında yayınlanmıştır. Çalışmalar sıklıkla ilaç kullanımına, DEHB'dan etkilenmeyen akranlarına yönelik önyargı ve damgalamalara odaklanmaktadır. Toplumsal damgalama açısından çalışmalar incelendiğinde Martin ve diğ. (2007)'ne göre DEHB, depresyon ve astımı olan çocuklara karşı sosyal dışlama durumlarında DEHB olan çocukların diğer iki gruba göre üç kat daha fazla dışlanmaya maruz kaldıkları görülmektedir.

DEHB olan çocukların annelerinin tükenmişlik düzeyi tipik gelişen çocukların annelerine göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Annelerin kontrol grubuna göre özellikle duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca kişisel başarı düzeyleri arasında da sonuçlar DEHB olan çocukların annelerinin daha düşük puanlar aldıklarını göstermektedir. Çocuklar tarafından uzun ve kısa süreli ilaç (metilfenidat) kullanımının annelerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Annelerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek oluşu ve ilaç kullanımının etkili olmaması ihtiyaçları olan sosyal desteği alamamaları ile açıklanabilir (Akin, Sarıpınar, & Şener, 2009).

Öğretmenlerin DEHB olan öğrencileri denetleme ile ilişkili stres düzeylerinin, öğretmenlerin ve DEHB tanısı alan öğrencilerin bireysel özelliklerinin "karşılıklı süreçlerinin" bir sonucudur (Greene et al., 2002). Öğretmenlerin DEHB olan çocuklara yönelik ön yargılarını araştıran bir çalışmada ilginç bir yol izlenmiş ve katılımcılara DEHB'in tipik davranış örüntülerini sergileyen çocuklara ait bir video izletilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin gelecekteki akademik başarıya ilişkin negatif tahminlerde buldukları görülmüştür (Cornett-Ruiz ve Hendricks, 1993). Öğretmenlerin DEHB olan çocuklara yönelik damgalama eğilimlerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada özel eğitim ile ilgili sertifika programlarına katılmanın olumlu yönde etkili olduğu görülürken öğretmenlik mesleğinde yıla bağlı deneyimin etkili olmadığı görülmüştür (Bell, Long, Garvan, & Bussing, 2011).

Karabekiroğlu ve diğ.,(2009) Türkiye'nin yedi bölgesinden çocuk ruh sağlığı kliniklerine başvuran çocukların anne baba ve öğretmenleri arasında DEHB ve otizm ile ilgili damgalama, yanlış bilgi düzeylerini araştırmıştır. Sonuçlar DEHB üzerindeki damgalama düzeyinin otizm üzerindeki damgalama düzeyi ile anlamlı bir korelasyon gösterdiği ve DEHB üzerindeki yanlış değerlendirme düzeyi ile damgalama düzeyi arasında anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir

diğer çarpıcı sonucu ise öğretmenlerin anne babalarla karşılaştırıldığında daha önceden bilgi sahibi olma ve damgalama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Güncel araştırmada da ifade edildiği üzere çocukların eğitim hakkının engellendiğine ilişkin bilgi okullarda ve personelde bulunmakta ancak ebeveynler söz konusu sorunu net bir şekilde görememektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Geçmiş ve güncel araştırma sonuçları göstermektedir ki DEHB olan çocukların ebeveynleri yüksek düzeyde stres deneyimlemekte, çocukları okullarda kabul görmemektedir. Bu ebeveynlerin gerek deneyimledikleri strese ilişkin gerekse çocuklarının eğitim hakkına erişiminin sağlanması aşamasında hatırı sayılır düzeyde desteğe ihtiyacı bulunmaktadır.

KAYNAKLAR

- 1) Akin, B. S., Sarıpınar, E. G., & Şener, Ş. (2009). Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Annelerinde Tükenmişlik Düzeyleri İle Kısa Ve Uzun Etkili Metilfenidatin Bu Tükenmişliğe Etkisi. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 18(4), 283–288.
- 2) American Psychiatric Association (Apa). (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (5th Ed.)*. Arlington, Va: American Psychiatric Publishing.
- 3) Ayaz, A. B., Ayaz, M., & Yazgan, Y. (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Sosyal Cevaplılıkta Görülen Değişiklikler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 101–110. <https://doi.org/10.5080/U6800>
- 4) Bell, L., Long, S., Garvan, C., & Bussing, R. (2011). The Impact Of Teacher Credentials On Adhd Stigma Perceptions. *Psychology In The Schools*, 48(2). <https://doi.org/10.1002/Pits>
- 5) Biederman J. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biol Psychiatry*; 57: 1215-1220
- 6) Biederman J, Faraone Sv. (2005) Attention Deficit Hyper- Activity Disorder. *Lancet* 366:237-248.
- 7) Bird Hr, Gould M, Staghezza B.(1993) Patterns Of Diagnostic Comorbidity In A Community Sample Of Children Aged 9 Through 16 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 32:361-368.
- 8) Bhatia Ms, Nigam Vr, Bohra N, Malik Sc.(1991) Attention Deficit Disorder With Hyperactivity Among Pediatric Outpa- Tients. *J Child Psychol Psychiatry*; 32:297-306
- 9) Cornett-Ruiz S, Hendricks B (1993) Effects Of Labeling And Adhd Behaviors On Peer And Teacher Judgments. *J Educ Res* 86:349–355
- 10) Department Of Publicwelfare Commonwealth Of Pennsylvania (2004). *Autismtask Force Final Report*. Harrisburg, Pa:Office Of The Secretary
- 11) Doğan S, Öncü B, Saraçoğlu Gv, Küçüköncü S.(2008), Üniversite Öğrencilerinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirti Sıklığı Ve Belirti Düzeyiyle İlişkili Gelişimsel, Akademik Ve Psikolojik Etmenler. *Türkiye'de Psikiyatri*; 10:109-115.

- 12) Dupaul, G.(1991). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Classroom İntervention Strategies. *School Psychology International* 12: 85–94.
- 13) Duran, B., Kandil, S., Karakuş, M., İnce, C., & Karadeniz, S. (2016). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Sosyal Becerinin Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisinin Değerlendirildiği Bir Ön Çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 20.
- 14) Erşan, E., Doğan, O., Doğan, S., & Sümer, H. (2004). The Distribution Of Symptoms Of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder And Oppositional Defiant Disorder İn School Age Children İn Turkey. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 13, 354–361. <https://doi.org/10.1007/S00787-004-0410-2>
- 15) Gimpel, G.A., And B.R. Kuhn. 2000. Maternal Report Of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms İn Preschool Children:Authors' Response. *Child: Care,Health And Development* 26: 178–9
- 16) Göl, İ., & Bayık, A. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklarda Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğunu Tanıma Yeterlikleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi* (Vol. 6). Tı E Nettowäku. Retrieved From <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/deuhyoed/article/view/19/403>
- 17) Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students With Adhd More Stressful To Teach? Patterns Of Teacher Stress İn An Elementary School Sample. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. Retrieved From <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10634266020100020201>
- 18) Haşlamam, T., Demiraslan, Y., Kuşkaya Mumcu, F., Dönmez, O., & Aşkar, P. (2008). *Çevrimiçi Ortamda Yapılan Grup Tartışmasındaki İletişim Örüntülerinin Söylem Çözümlemesi Yoluyla İncelenmesi Examining Communication Patterns Of Group Discussions İn An Online Environment By Discourse Analysis. Journal Of Education* (Vol. 35). Retrieved From <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87576>
- 19) Hinshaw, S. P. (2002). Preadolescent Girls With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Background Characteristics, Comorbidity, Cognitive And Social Functioning, And Parenting Practices. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 70, 1086–98.
- 20) Jitendra, A. K., Dupaul, G. J., Someki, F., & Tresco, K. E. (2008). Enhancing Academic Achievement For Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From School-Based İntervention Research. *Developmental Disability Research Review*, 14, 325–330.
- 21) Johnston C, Mash Ej (2001) Families Of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Review And Recommendations For Future Research. *Clin Child Fam Psychol Rev* 4:183-207
- 22) Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Ozcan-Ozel, O., Toros, F., Öztöp, D., Özbaran, B., ... Kemal Yaman, A. (2009). Dehb Ve Otizm İle İlgili Bilgi Düzeyleri Ve Damgalama: Sınıf Öğretmenleri Ve Anababalarla Çok Merkezli Bir Çalışma*. *Klinik Psikiyatri*, 12, 79–89.

- 23) Kaymak Özmen, S. (2010). *Okulda Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu (Dehb). Mersin University Journal Of The Faculty Of Education* (Vol. 6).
- 24) Landau S, Moore La.(1991) Social Skill Deficits İn Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review* 20:235-251.
- 25) Martin Jk, Pescosolido Ba, Olafsdottir S, Mcleod Jd (2007) The Construction Of Fear: Americans' Preferences For Social Distance From Children And Adolescents With Mental Health Problems. *J Health Soc Behav* 48:50–67
- 26) Mickelson, K. D., Wroble, M., & Helgeson, V. S. (1999). Why My Child?: Parental Attributions For Children's Special Needs. *Journal Of Applied Social Psychology*, 29, 1263–1291.
- 27) Mueller, A. K., Fuermaier, A. B. M., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma İn Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Adhd Atten Def Hyp Disord*, 4, 101–114. <https://doi.org/10.1007/S12402-012-0085-3>
- 28) Oğuz, M. C. (2008). Söylem Analizi. *Sosyoloji Notları*, 5, 52–57.
- 29) Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., & Çankaya, Z. C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Profesyonel Yardım Arama Tutumları, Cisiyet Rollerı Ve Kendini Saklama Düzeyleri. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 59–71.
- 30) Özyurt, G., Akay, A. P., Öztürk, Y., Baykara, B., & Emiroğlu, N. İ. (2016). Dehb'li Çocuklarda Ve Annelerinde Duygu Düzenlemenin Araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(5), 393–402. <https://doi.org/10.5455/Apd.209277>
- 31) Pazvantoğlu, O., Akbaş, S., Sarısoy, G., Baykal, S., Korkmaz, İ. Z., Karabekiroğlu, K., & Böke, Ö. (2014). Dehb Tanılı Çocukların Ebeveynlerinde Dehb İle Kısa Araştırma. *Düşünen Adam The Journal Of Psychiatry And Neurological Sciences*, 27(1), 61–68. <https://doi.org/10.5350/Dajpn2014270108>
- 32) Rothbaum, F., Martland, N., & Beswick Jannsen, J. (2008). Parents' Reliance On The Web To Find Information About Children And Families: Socio-Economic Differences İn Use, Skills And Satisfaction. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 29, 118–128. <https://doi.org/10.1016/J.Appdev.2007.12.002>
- 33) Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The Epidemiology Of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (Adhd): A Public Health View. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 162–170. <https://doi.org/10.1002/Mrdd.10036>
- 34) Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). Educational Research The Impact Of Teacher Factors On Achievement And Behavioural Outcomes Of Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (Adhd): A Review Of The Literature. *Educational Research Issn*; 5(4), 347–360. <https://doi.org/10.1080/00131880802499803>

- 35) Snider, V. E., Frankenberger, W., & Aspenson, M. (2000). The Relationship Between Learning Disabilities And Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A National Survey. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 18-38.
- 36) Soysal, A. Ş., Karateke, B., Meral, K., Akay, S., & Gücüyener, K. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Özellikleri İle Annelerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 49(1), 35-43.
- 37) Tahiroğlu, A., Uzel, M., Avcı, A., & Fırat, S. (2004). Thoughts Of Teachers About Attention Deficit And Hyperactivity Disorder And Training Of Teachers -. *Turkish Journal Of Child And Adolescent Mental Health*, 11(3), 123-129. Retrieved From [Http://Www.Scopemed.Org/?Mno=33800#Abstract](http://www.scopemed.org/?Mno=33800#Abstract)
- 38) Tufan, A. E., & Yaluğ, İ. (2010). Erişkinlerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Türkiye Verilerine Dayali Bir Gözden Geçirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(4), 351-359. Retrieved From [Http://Www.Scopus.Com/Inward/Record.Url?Eid=2-S2.0-78649286547&Partnerid=40&Md5=af61f8f4886df6061e5aa07e32bfbf0d](http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-S2.0-78649286547&Partnerid=40&Md5=af61f8f4886df6061e5aa07e32bfbf0d)
- 39) Yaman, E., & Güngör, H. (2013). Okul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Damgalama (Stigma) Eğilimleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 5(3), 783-797. Retrieved From [Www.İojes.Net](http://www.ijoes.net)
- 40) Yapıcıoğlu, B., Kavakci, Ö., Güler, A. S., Emiz, M. S., & Doğan, O. (2011). Sivas İl Merkezinde Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı Ve Eşli K Eden Eksen-I , Eksen-I T Anıları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 177-184.
- 41) Yıldız Gündoğdu, Ö., Varol Taş, F., Yıldırım Özyurt, E., Dönder, F., & Çakin Memik, N. (2016). Okul Öncesi Dönemde Dehb: Psikososyal Tedavi Yaklaşımlarının Gözden Geçirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(2), 143-155. <https://doi.org/10.5455/apd.196548>

24 Ekim 2018

Oturum XLIII

Oturum Başkanı: Aylin Sözer Çapar

Saat	Yer
09:00-10:30	407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Kat)

ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI POLİKLİNİĞİNE İLKOKULA BAŞLAMAYA HAZIR OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN BAŞVURAN ÇOCUKLARIN SOSYODEMOGRAFİK VE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ: RETROSPEKTİF KOHORT ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Burcu ERSÖZ ALAN

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları AD

GİRİŞ

İlkokula başlama, çocuk ve aile tarafından önemsenen bir dönem noktasıdır. Çocuktan beklenen ilkokula uyum sağlayabilmesi ve okuma yazma öğrenebilmesidir. Beklentileri karşılayabilmesi için çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, dil, motor ve fiziksel gelişim alanlarında belli bir olgunluk düzeyine erişmiş olması gerekmektedir. Anne çocuk ilişkisinin kalitesi, ev ortamının sosyokültürel seviyesi, okul öncesi eğitim imkanı, çocuğun zeka kapasitesi ve mizaç özellikleri ile okulun ve öğretmenlerin özellikleri gibi bir çok biyolojik ve çevresel etken çocuğun okula uyumunu etkiler. İlkokula hazır olan bir çocuğun; sosyal gelişiminin yaşlıları arasına katılarak kurallı ve rekabete dayalı oyunları oynayabilecek, duygusal gelişiminin davranış ve dürtülerini denetleyebilecek, bilişsel gelişiminin okuma ve yazma ile temel aritmetik becerileri kazanabilecek, dil gelişiminin kendisini ifade edebilecek ve motor gelişiminin kalem tutabilecek, temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar olgunlaşmış olması beklenmektedir (Snow, 2006). Buna karşın pek çok ülke sadece belli bir kronolojik yaşı zorunlu eğitime başlamak için sınır kabul etmektedir. Ülkeler arasında farklılık göstermekle birlikte dünyada en yaygın ilkokula başlama yaşı altıdır. Ancak bir çok ülkede zorunlu okula başlama yaşından önce de eğitim veren birimler ailenin isteğine bağlı olarak devreye girebilmektedir (Sharp, 2002) İlkokula en uygun başlama yaşıyla ilgili araştırmalar çocuğun bilişsel, fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimine etkileri kadar uzun dönemde ekonomik ve akademik sonuçlarını da değerlendirmektedir (Black, Devereux, ve Salvanes, 2011; Fredriksson, ve Öckert, 2013).

Ülkemizde 2012 yılında ilkokula başlangıç yaşı 60-66 aya çekilmiştir. Daha sonra 66-68 ay arasında olanların kaydının veli dilekçesi ile ertelenebileceği, 69 aydan itibaren ise kaydın zorunlu olduğu belirtilmiştir. 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 11. maddesinde 72 aydan büyük çocukların ilkokula kaydının yapılması zorunlu tutulurken "69, 70 ve 71 aylık olan çocukların ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile çocuklar okul öncesi eğitime yönlendirilebilir ya da kayıtlarını bir yıl erteleyebilirler." şeklinde ifade yer almaktadır (Resmi Gazete Sayı: 29072). Sağlık raporunu düzenleyecek bölüm ve geçerli tanılarla ilgili herhangi bir ifade sunulmamış; rapor alımı ailenin talebi doğrultusunda doktorun

değerlendirmesine bırakılmıştır. Farklı hastanelerde çocuk nörolojisi, genel pediatri, aile hekimi gibi branşlar da bu raporu verebilmektedir. Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları polikliniğine ilkokula başlatmayı erteleme talebiyle gelen ailelerin bunu talep etme nedenleri ve çocuğun bireysel özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı için çocuklarının ilkokula hazır olup olmadıklarını değerlendirmek ve/ya da ilkokula başlamasını ertelemek için ebeveynleri tarafından Temmuz 2017-Ekim 2017 tarihleri arasında Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları polikliniğine getirilen tüm çocukların dosyaları retrospektif olarak incelenmiştir. Anne ve babanın eğitim durumları ile çocuğun gelişim basamakları, özbakım becerileri, okul öncesi eğitim alıp almadığı, fiziksel hastalığı olup olmadığına bakılmıştır. Tüm çocuklar DSM-5 tanı kriterlerine göre psikiyatrik bozukluk açısından değerlendirilmiştir, çocuklara Good-Enough Harris İnsan Resmi Çizme Testi uygulanmıştır. Daha sonra izlemde ailelerin erteleme raporu sonrası okul durumları değerlendirilmiştir.

Çalışmada SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin frekans, yüzde, ortalama, standart sapma şeklinde tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır.

BULGULAR

Bir hasta ağır derecede mental retarde olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir. 2 ailenin rapor talebi çocukların yaşın 72 aydan büyük olması ve herhangi bir bilişsel, tıbbi, motor hastalığın olmaması nedeniyle karşılanamamıştır. Ortalama yaşı 68.90 ± 2.03 ay ve % 65.3'ü (n: 17) kız olan 26 olgu çalışmaya dahil edilmiştir. 23 hasta (% 88.5) zamanında konuşmuş, 24 hasta (% 92.3) zamanında yürümüştür; 21 hasta (% 80.8) tuvalet eğitimini zamanında tamamlamıştır. 19 hastanın (% 73.1) fiziksel gelişimi normal sınırlardadır. 24 hastanın (% 92.3) kendisinin giyinebildiği ve yemeğini yiyebildiği öğrenilmiştir. 18 hastanın (% 69.2) kalem tutuşu ve çizimleri yaşına uygun olarak değerlendirilmiştir. 18 olguda (% 69.2) belirgin şikayetleri olmaksızın çocuğun henüz hazır olmadığını düşünerek ertelemeyi aile talep etmiş; bu ailelerden 12'si (% 66.67) çocuğun anaokuluna başlamasını, 6'sı ise anaokuluna devam etmesini istemiştir. Ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumları Tablo 1'de, değerlendirme talebinin diğer nedenleri ve konulan tanıları Tablo 2'de belirtilmiştir. İzlemde çocukların okul durumları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumları

	ANNE	BABA
YAŞ (n: 25)	27-43 y (ort: 33.46 y)	27-46 y (ort: 38.42 y)
Okuma bilmiyor	1 (%3.8)	0
İlkokul	4 (%15.4)	1 (%3.8)
EĞİTİM		
(n: 21) Ortaokul	5 (%19.2)	6 (%23.1)
Lise	10 (%38.5)	8 (%30.8)
Yüksek okul	0	2 (%7.7)
Üniversite	1 (%3.8)	4 (%15.4)
İŞ (n: 21)	1 (%3.8) Çalışıyor	Hepsi çalışıyor

Tablo 2. Ebeveynlerin ilkokula başlamayı erteleme talebi nedenleri ve çocukların DSM 5 kriterlerine göre aldıkları tanılar

	Tanı yok	AAB	BGG	DEHB	Yeme bzk	TOPLAM
Aile talep ediyor	15	0	2	1	0	18 (% 69)
Okul yönlendirmiş	2	1	0	0	1	4 (% 15)
Çekingen	1	2	0	0	0	3 (% 12)
Uyumsuz/Hırçın	0	0	0	1	0	1 (% 4)
TOPLAM	18 (% 69)	3 (% 11)	2 (% 8)	2 (% 8)	1 (% 4)	26 (% 100)

AAB: Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu, BGG: Bilişsel Gelişim Geriliği, DEHB: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

Tablo 3. Konulan tanılar ve çocukların okula başlama durumları

	Anaokuluna başlamış	Anaokuluna devam ediyor	İlkokula başlamış Aile başlatmış	İlkokula başlamış Okul başlatmış	TOPLAM
Tanı yok	9	8	1	0	18 (% 69)
AAB	2	0	0	1	3 (% 12)
BGG	0	0	1	1	2 (% 8)
DEHB	1	0	1	0	2 (% 8)
Yeme bzk	1	0	0	0	1 (% 4)
TOPLAM	13 (% 50)	8 (% 30)	3 (% 12)	2 (% 8)	26

TARTIŞMA

2012 yılından itibaren yürürlükte olan yönetmeliğe göre 69, 70 ve 71 aylık çocukların ilkokula başlamaları sağlık raporu ile ertelenebilmektedir. 2012 yılında Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü sağlık raporunun Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları uzmanları tarafından düzenlenebileceğine dair bir yönerge yayınlamıştır (Sağlık Bakanlığı, 2012). Buna karşın aileler ilkokula başlatmayı erteleme talebiyle farklı branşlara başvurabilmektedir; uygulamada hastane bazında da farklılıklar olabilmektedir. Bu taleple en sık karşılaşılan branşların başında Çocuk ve Ergen Psikiyatristleri gelmektedir. Bu çalışmada bu taleple gelen çocukların sosyodemografik ve gelişimsel verileri değerlendirilmiştir.

Çalışmada ebeveynlerin çocuklarını öncelikli olarak ilkokul öncesi eğitime göndermek istedikleri görülmektedir. Ülkemizde ilkokul öncesi eğitim kreş, anaokulu ve anasınıfı olarak ayrılmakta; kayıtlar ailelerin kendi talepleri doğrultusunda yapmaktadır. Ancak 2019 yılına kadar ilgili eğitim öğretim yılında 54 ayını dolduran çocukların okul öncesi eğitim almasının zorunlu olması planlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ilkokula hazır olma durumunu belirleyen etkenlerin önde gelenlerindedir ve en olumlu etkisi birinci sınıftadır (Anguilar, ve Tansini, 2012). Rapor talep eden ebeveynlerin çocukları arasında okul öncesi eğitim almayanların öncelikli olarak okul öncesi eğitim haklarından yararlanmaları rapor düzenlenmesini etkileyen durumlardan biridir; çalışmamızda raporlar "anaokuluna kaydı uygundur" ifadesiyle düzenlenmiştir. Bu konuda ülkemizde yapılmış bir başka çalışmada da taleplerin çoğunluğunu herhangi bir şikayeti olmadan ilkokula başlatmayı ertelemek isteyen ailelerin oluşturduğu ve çocukların çoğunun psikiyatrik herhangi bir tanı almadığı görülmüştür (Yulaf, Gümüştaş, ve Ayaz, 2012)

Çalışmada çocuğunun anaokuluna devam etmesini isteyen aileler de olmuştur (n: 6, % 33.3). Ailelerin okula hazır oluşluk kavramı hakkında ne kadar bilgili olup olmadıklarını araştıran bir çalışmada ailenin çocuktan yaşıtları ve öğretmeni ile yeterli bir sosyal etkileşime girebilmelerini beklediği görülmüştür (Dockett, ve Perry, 2011). Ailelerin bir kısmı fiziksel, duygusal ve motor alanlarda çocuklarının hala hazır olmadığını düşünürken diğer bir kısmı okula erken başlatmanın okuldan sıkılmasına neden olabileceği endişesiyle göndermek istememektedir. Anaokulunun süresi ile ilgili bir çalışmada 2-3 yaşlarında başlayıp 30 saat/hafta eğitimin çocuk gelişimini olumlu etkilediği (Loeb, Bridges, ve ark., 2007), bir başka çalışmada ise okul öncesi eğitime 2 yıl devam etmenin ilkokulda daha başarılı olmayı sağladığı belirtilmiştir (Magnuson, Ruhm, ve Waldfoegel, 2007; Domitrovich, Morgan, ve ark., 2013). Okula başlangıç yaşı kadar eğitimin nasıl sunulduğu da önemlidir. Bazı anaokullarının okuma yazma becerilerini kazandırma çabası içinde olduğu gözlenmektedir; bu durum, yetersiz kaldığı düşünülen çocukların yeniden anaokuluna gitmesinin önerilmesiyle sonuçlanabilir. Dolayısıyla uygulanan müfredatın standardizasyonu ve yaşa uygunluğu önemlidir. Ayrıca anne eğitimi, evde bulunan ve okunan kitap sayısı, anne ile çocuğun zamanını geçirme şekli gibi ev ortamının ilkokula hazır olmayı etkileyen daha öncelikli durumlar olduğu vurgulanmaktadır (Velez, Schiefelbein, ve Valenzuela, 1993; Wölßmann, 2005). Bu çalışmada ebeveynlerin çoğu ortaokul ve lise mezunudur; annelerin çoğu çalışmamaktadır. Ev ortamıyla ilgili standart bir değerlendirme yapılamamıştır; okul öncesi eğitim yaygınlaştırılarak çevre kaynaklı eşitsizlikler azaltılabilir.

Okula hazır oluş durumunu etkileyen bir başka etken fiziksel gelişimdir. Aileler çocuğun yaşlılarından daha minyon olup yaşlıları arasında ezilebileceğinden endişe etmektedir. Fiziksel hazır oluş okul eşyalarının ergonomisiyle ve beden eğitimi dersleriyle de ilişkilidir. Kalem tutma, makas kullanma, giyinip soyunma gibi ince ve kaba motor becerilerin gelişmiş olup olmaması hazır oluşlukla daha ilişkilidir (Arı, 2014). Muayenede bu alanlar ebeveynden alınan bilgi ve resim çizdirme ile değerlendirilmiştir. İnce motor beceriler ile fiziksel aktivite okula hazır oluşu belirleyen ve erken dönemde başarıyı yordayan etkenlerdendir (Grissmer, Grimm, ve ark., 2010; Oja, ve Jürimae, 2002). Çalışmamızda ince motor becerilerin % 69.2 oranında çocuğun yaşına uygun olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim çocuklar arasındaki farkı kapatması açısından önemlidir.

Çalışmada bazı çocukların (n:5, % 19.2) rapora karşın okula başlatıldığı görülmüştür. Yönetmelikte hangi tanıların geçerli sayıldığı net olmadığı için bu uygulamanın okul müdürlükleri ve ailenin inisiyatifinde olduğu düşünülmektedir. İlkokula hazır olma sadece yaşla sınırlı değildir; çocuğun uygun akran ilişkisi kurmasını, kurallara uymasını, bağımsızlık, etkili iletişim, esneklik gibi becerilere sahip olmasını da gerektirir (Janus, ve Duku, 2007). Hazır olmadan başlatma okuldan uzaklaşmaya, öğretme karşı olumsuz tutuma ve öğretimde eksikliklerinin giderek artmasına neden olabilmektedir (Duncan, Dowsett, ve ark., 2007; Bloom, 1998).

Çalışmanın kısıtlılığı tek bir ilde, az sayıda vakayla yapılması ve uzun dönemde akademik başarı ile sosyal uyumlara etkilerinin değerlendirilmemesidir.

SONUÇ

Bu çalışma çocuğun ve ailenin hayatında önemli bir dönüm noktası olan ilkokula başlamayla ilgili mevcut uygulamayı değerlendirerek öneriler sunmak amacıyla yapılan kesitsel bir çalışmadır. Okula hazır olma, okul öncesi eğitimin etkileri, ilkokula başlama ile ilgili geniş katımlı, prospektif çalışmalar yapılmalıdır.

ÖNERİLER

İlkokula başlanmasını ertelemek için hekime başvurularda hangi ölçütlerin kullanılacağını belirten herhangi bir standart düzenleme halihazırda mevcut değildir. Çalışmada hastaların çoğuna tanı konulmamıştır. "İlkokula başlamayı erteleme talebi" tıbbi bir şikayet değildir; ailelerin ilkokula başlatmamak için tıbbi rapor talep ederek muayeneye gelmeleri yerine başka düzenlemeler getirilebilir. Okul öncesi eğitime gitmemiş olanların rapor olmaksızın anaokuluna gitmeleri, ilkokulun ilk aylarında uyum sağlayamamış çocukların ise anaokuluna dönebilmeleri daha uygun olabilir. Okul öncesi öğretmenlerin görüşleri de öğrenilerek tıbbi yerine pedagojik rapor istenebilir, değerlendirmede Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Oktay, 1983) gibi standart testlerin sonuçları istenebilir. Halihazırda motor, fiziksel, sosyal, psikolojik sorunları olan çocukların raporları hastalıkla ilgili bölümce düzenlenebilir. Okula başlangıç yaşı kadar eğitimin nasıl sunulduğu, okulun fiziksel durumu ve eğitim müfredatının içeriği ve içeriğin aktarılma şekli de çocuğun okula uyum sağlamasında rol oynadığından standartlaşma sağlanmalıdır. Ev ortamının niteliğine, özellikle de anne eğitimine, önem verilip annenin

çocukla olan etkileşimine yönelik eğitimler düzenlenebilir. Okula başlangıç yaşı ilgili doğum yılının tümünü (ocak-aralık ayları arası) kapsamından ziyade haziran ayından bir sonraki yılın haziran ayı arasında doğanları kapsayabilir ve bu düzenlemenin sonuçları araştırılabilir.

KAYNAKLAR

1. Anguilar, R., Tansini, R. (2012), Joint analysis of preschool attendance and school performance in the short and long-run. *Int J Educ Dev*, 32:224-231.
2. Arı, A. (2014) İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14 (3): 1031-1047
3. Black, S. E., Devereux, P. J., and Salvanes, K. G. (2011). Too Young to Leave the Nest? The Effects of School Starting Age. *The Review of Economics and Statistics*, 93(2):455-467
4. Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik) İstanbul: MEB Yayınları.
5. Dockett, S., Perry, B. (2011), Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice* 3:1-19.
6. Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Moore, J. E., Cooper, B. R., Shah, H. K., Jacobson, L., & Greenberg, M. T. (2013). One versus two years: Does length of exposure to an enhanced preschool program impact the academic functioning of disadvantaged children in kindergarten?. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 704-713.
7. Duncan G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Manguson, K., Huston, A.C., Klebanov, P. ve ark. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
8. Fredriksson, P., Öckert, B. (2013). Life-cycle effects of age at school start. *The Economic Journal*, 124(579): 977-1004.
9. Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrell, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental psychology*, 46(5): 1008.
10. Janus, M., Duku, E.. (2007) The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated With Children's School Readiness to Learn, *Early Education and Development*, 18(3): 375-403.
11. Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education review*, 26(1): 52-66.
12. Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance?. *Economics of Education review*, 26(1): 33-51.
13. Oktay, A. (1983). Okul olgunluğu, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluğunun ölçülmesi. (Doçentlik tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul

14. Oja, L., Jürimae, T., (2002). Pshysical activity, motor ability and school readiness of 60-yr-old children. *Perceptual and motor skills*, 95: 407-415.
15. Resmi Gazete Sayı: 29072, (26/Temmuz/2014), Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim adresi: resmigazete.gov.tr, Erişim tarihi: 01/06/2018.
16. Sağlık Bakanlığı, Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2012). Sayı: B.10.0.SHG.0.18.00.00-010.06-18125. Erişim adresi: saglikaktuel.com, Erişim tarihi: 01/06/2018.
17. Sharp, C.,. (2002) School starting age: European policy and recent research. Paper presented at the LGA Seminar 'When Should Our Children Start School?', *LGA Conference Centre*, Smith Square, London.
18. Snow, L. K. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1): 7-41.
19. Velez, E., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1993). Factors affecting achievement in primary education. *Working paper 12186*, World Bank, Washington.
20. Wößmann, L. (2005). Families, school and primary-school learning evidence for Argentina and Colombia in an international perspective. *The World Bank, Policy Research Working Paper*: 3537.
21. Yulaf, Y., Gümüştas, F., Ayaz, M. (2012). Okula başlamaya hazır oluşluk değerlendirilmesi için bir devlet hastanesi çocuk psikiyatrisi kliniğine başvuran çocuk ve ebeveynlerin özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 22 (2): 107-116.

24 Ekim 2018

Oturum XLIV

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Güzde Akoğlu

Saat

10:45-12:15

Yer

407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Kat)

**İSTANBUL İLİNDE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKULA HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİ
ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**Öğr.Gör.Tuğba AKTAŞ NEŞE¹, Prof. Dr. M. Meziyet ARI²

1 Biruni Üniversitesi

2İstanbul Bilgi Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili, Küçükçekmece, Bakırköy, Şişli, Fatih ve Bahçelievler ilçeleri tabaka olarak düşünülerek örnekleme çerçevesi oluşturulmuştur. Bu ilçelerdeki MEB'e bağlı özel ve resmi anasınıfına devam eden 60-72 aylık normal gelişim gösteren 200 anaokulu çocuğu örnekleme olarak alınmıştır. Örnekleme oluşturan 200 çocuk için, ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla, "Veli Bilgi Formu" ve "Ariaktaş İlkokula Hazırbulunuşluk Değerlendirme Aracı" Prof. Dr. Meziyet Arı ile birlikte geliştirilmiş, geçerlilik güvenilirlik hesaplamaları yapılmış ve uygun görülebilen kullanılmıştır. Sonuç olarak, çocukların okula hazırbulunuşluklarında birden fazla faktörün rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okula hazırbulunuşluk, okul olgunluğu, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

The current study aimed to investigate the analysis of 60-72 month-old children' school readiness. The schools affiliated to the Ministry of National Education and private schools in Küçükçekmece, Bakırköy, Şişli, Fatih and Bahçelievler province of İstanbul. The sample environment of the research consists of 200 children who are 60-72 month-old preschool children. With the purpose of determining preschool children' school readiness, "Family Information Form" and "Ariaktaş School Readiness Assessment Test" was developed by Prof. Dr. Meziyet Arı and the researcher. As a result of the study, it is obvious that there are more than one factors affect the children' school readiness.

Key Words: School readiness, school maturity, early childhood education.

GİRİŞ

Eğitim-öğretimin başlangıcı olarak, ilköğretime başlamak çocuklar için bir dönüm noktasıdır. Okulda verilenleri öğrenip çözümlayebilmeleri ve kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmeleri için, çocukların belli bir düzeye erişmiş olmaları gerekmektedir.

Bir çocuğun okula başlamaya hazır bulunmasında, sağlık durumunun, zihin yaşının, sosyal gelişiminin, aile içinde ve çevresinde kazandığı tecrübelerin büyük etkisi vardır. Ancak bu etkenler birbiriyle bağlantılıdır ve okula hazır bulunmuşlukta hiçbirinin tek başına yeterli olabileceği düşünülmemiştir.

Genellikle okul başarısı, okuma yazmada başarılı olma ile birlikte düşünüldüğünde, okul olgunluğu kavramı, çevre ve olgunlaşma faktörleri, çocuğun ilköğretime hazır olmasında birlikte etki gösteren faktörlerdir. Aynı yaşta olan çocukların gelişme hızları, algısal-bilişsel düzeyleri, sosyo-ekonomik ve kültürel olanakları farklı ise, ilkokulda onlardan beklenenlere olumlu karşılık vermedeki başarıları da birbirlerinden farklı olmaktadır. Dolayısıyla bir çocuğun okula hazır bulunmasında bu faktörler birbirinden ayrı düşünülmemeli ve göz ardı edilmemelidir (Gonca, 2004).

Çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında okulun kendinden beklenenleri karşılayabilmesine ve okul müfredatını özümsemesine olanak sağladığı için, okula hazır bulunmuşluk kavramı çocukların öğrenmeye hazır olmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Lewit ve Baker, 1995).

Özetle, okula hazır bulunmuşluk, çocukların okul hayatında öğrenmeye hazır olabilmesi, diğer insanlarla uyum sağlayabilmesi, okul ve çevresinde başarılı olabilmesi için gerekli beceri ve kapasiteye sahip olması gerekliliği olarak tanımlanır (California Childcare Health Program, 2006).

Bu düşüncelerden hareketle, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin okula hazır bulunmuşluk düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır ve bu farklılaşmada ekonomik koşullar, cinsiyet, yaşanılan semt ve ailenin öğrenim durumu belirleyici bir etken midir temel sorusunu cevaplamak amacıyla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

- 1) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okul olgunluğu çocukların sosyo-ekonomik koşullarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul olgunluğu çocukların kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul olgunluğu çocukların doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları yaşadıkları semte göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları annelerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) 5 ve 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunmuşlukları arasında farklılaşma var mıdır?
- 8) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
- 9) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları annenin mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
- 10) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları babanın öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 11) Çocukların okula hazır bulunmuşlukları babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Evren Örneklem

Araştırmanın amacına bağlı olarak, İstanbul ili Küçükçekmece, Bakırköy, Şişli, Fatih ve Bahçelievler ilçelerinde bulunan MEB'na bağlı anaokulları ve Özel anaokullarında bulunan 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örnekleme ise bu ilçelerdeki MEB'e bağlı ve özel anaokuluna devam eden ve tesadüfi olarak belirlenen 5 yaşında 48 erkek, 45 kız toplam 93 okul öncesi eğitimine devam eden çocuk, 6 yaşında 49 erkek, 58 kız toplam 107 çocuk olmak üzere toplam 200 çocuk yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi amacıyla araştırmacı ve Prof. Dr. Meziyet Arı tarafından geliştirilmiş olan Arıkaş Okula Hazırbulunuşluk Ölçme Aracı kullanılmıştır. İki bölümden oluşan testin, birinci bölümünü ailelerin demografik bilgilerini kapsamaktadır. Bu bölümde çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, yaşadıkları semt, annenin yaşı, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu, babanın mesleği ve ailenin aylık geliri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Testin ikinci bölümü ise sözel alan, algısal-bilişsel alan ve psikomotor alandan oluşmaktadır.

Araştırmada toplam 200 çocuk yer almıştır. Bu çocukların tümü 2015-2016 eğitim öğretim yılında anaokuluna devam eden çocuklardır. Çocuklar testten elde ettikleri genel başarı ortalamalarına göre üç gruba bölünmüştür. Birinci gruba ait çocuklar testten 30-38 doğru sayısı, ikinci gruba ait olan çocuklar testten 39-47 doğru sayısı, üçüncü gruba ait olan çocuklar ise testten 48-57 doğru sayısı elde etmiş çocuklardır. Birinci grubu oluşturan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri düşük, ikinci grubu oluşturan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri orta, üçüncü grubu oluşturan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Birinci grubu oluşturan 1 çocuk, ikinci grubu oluşturan 3 çocuk, üçüncü grubu oluşturan ise 196 çocuk bulunmaktadır. Örnekleme oluşturan 5 ve 6 yaş çocuklarının ilkökula ne kadar hazır olduklarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla "Arıkaş Okula Hazırbulunuşluk Değerlendirme Aracı" uygulanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde, frekans, yüzde gibi betimsel istatistikler, Ki-kare(Chi-Square) ve Bağımsız Örneklem T testi(Independent Sample T test) kullanılmıştır. Araştırma verileri istatistiksel analiz yapılabilecek şekilde kodlanmış olup ve analiz işlemi SPSS 15.0 paket programıyla bilgisayar ortamında yapılmıştır.

BULGULAR

1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Çocukların okula hazırbulunuşlukları cinsiyetine göre farklılaşıyor mu?" sorusudur. Çocukların cinsiyetleriyle testteki başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı da Ki-kare testi ile analiz edilmiştir, sonuçlar Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Testteki Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması Ki-Kare Testi Analiz Sonucu

	x ²	sd	P
Ki-kare testi	7,312	12	,836

Çocukların cinsiyetlerine göre testten elde ettikleri başarı ortalaması Tablo 1’de Ki-kare testi ile karşılaştırıldığında alfa değeri 0,836dır, bu değer 0,05 ten büyük çıkmıştır, çocukların cinsiyetleriyle okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır($p>0,05$). H0 hipotezi kabul edilir, yani, hazırbulunuşluk ile demografik veriler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

2 Araştırmanın İkinci Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul olgunluğu çocukların sosyo-ekonomik koşullarına göre farklılaşıyor mu?” sorusunun aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görebilmek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Ailelerin aylık gelir düzeylerine göre çocukların testten elde ettikleri başarı ortalaması arasındaki ilişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları Tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2 Ailelerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Çocukların Testten Elde Ettikleri Başarı Ortalaması Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	x ²	sd	P
Ki-kare	46,199	36	,119

Tablo 2 İncelendiğinde ailenin aylık geliriyle çocukların testteki genel başarı ortalaması değişkenleri için yapılan testte istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p>0,05$). Anlamlılık değeri 0,119 olarak görülmektedir ve bu değer 0,005 ten büyük çıktığı için ailelerin gelir düzeyiyle çocukların testten elde ettikleri başarı arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. H0 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik veriler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi, çocukların okula hazırbulunuşlukları, kardeş sayılarına göre farklılaşıyor mu? sorusudur. Değişkenler Ki-kare testiyle analiz edilmiştir, sonuçlar Tablo 3 de yer almaktadır.

Tablo 3 Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarıyla Kardeş Sayıları Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	x ²	sd	P
Ki-kare	166,646	48	,000*

* $p<0,05$

Tablo 3’deki analiz sonuçlarına bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çocukların okula hazırbulunuşlukları, kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılaşma

göstermektedir($p<0.05$). Çocuklardan daha az kardeşe sahip olanların okula hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. H1 hipotezi kabul edilir. Hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi çocukların okula hazırbulunuşluğu kardeşler içindeki doğum sırasına göre farklılık gösteriyor mu? sorusudur. Değişkenler Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4 de yer almaktadır.

Tablo 4 Araştırmaya Katılan Çocukların Doğum Sırasıyla Okula Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Analiz Sonuçları

	x^2	sd	P
Ki-kare	143,546	36	,000*

* $p<0,05$

Tablo 4 de bulunan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarıyla okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır($p<0.05$). İlk çocukların testte daha yüksek başarı sağladığı görülmektedir. H1 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın beşinci alt problemi çocukların okula hazırbulunuşlukları yaşadıkları semte göre farklılık olup olmadığını, değişkenler ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5 de yer almaktadır.

Tablo 5 Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarıyla Yaşadıkları Semtin Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	x^2	sd	P
Ki-kare	126,826	132	,611

Tablo 5'de Ki kare testi sonuçlarına bakıldığında istatistiksel açıdan çocukların yaşadıkları semtle okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p>0.05$). Çocukların testte göstermiş oldukları başarılar yaşadıkları semtlere göre farklılaşma göstermediği ortaya çıkmıştır. H0 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Ve Yorumu

Araştırmanın altıncı alt problemi olan, çocukların okula hazırbulunuşlukları annelerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşıyor mu? sorusudur. Değişkenler ki-kare testiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6 de yer almaktadır.

Tablo 6 Annenin Öğrenim Düzeyiyle Çocukların Testten Elde Ettikleri Başarı Ortalaması Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	x ²	sd	P
Ki-kare	68,163	24	,000*

*p<0,05

Tablo 6 da Ki-kare testi sonuçlarına göre çocukların testte sağladıkları genel başarı ortalaması ile annelerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur(p< 0,05). Annelerin öğrenim durumları yükseldikçe çocukların da okula hazırbulunuşlukları yükselmektedir. H0 hipotezi reddedilir, H1 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın yedinci alt problemi 5 ve 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşlukları arasında farklılık var mı? Sorusudur. Çocukların Yaşlarıyla Testte Doğru Cevapladıkları Toplam Soru Sayısı Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Çocukların Yaşlarıyla Testte Doğru Cevapladıkları Toplam Soru Sayısı Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Sonuçları

	x ²	sd	P
Ki-kare	28,021	11	0,003*

*p<0,05

Tablo 7 Ki-kare analiz sonuçları incelendiğinde p anlamlılık düzeyi 0,003 çıktığından çocukların yaşlarıyla testte göstermiş oldukları başarı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır(p<0.05). 6 yaş çocukları 5 yaş çocuklarından daha fazla başarı göstermiştir. H1 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın sekizinci alt problemi çocukların okula hazırbulunuşlukları annenin yaşına göre farklılaşma var mıdır? sorusudur. Çocukların okula hazırbulunuşluklarının annelerinin yaşlarıyla olan ilişkisi Ki-kare testi sonuçları Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8 Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Annelerinin Yaşlarıyla Olan İlişkinin Ki-Kare Testi Sonuçları

	x ²	sd	P
Ki-kare	24,908	36	,918

Tablo 8 de Ki kare testi analiz sonuçlarına göre annenin yaşıyla çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır(p>0.05). H0 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi Çocukların okula hazırbulunuşlukları annenin mesleğine göre farklılaşmakta mıdır? sorusudur. Çocukların okula hazırbulunuşlukları ile annelerin meslekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının istatistiksel analizi için ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9 Çocukların Okula Hazırbulunuşlukları ile Annelerin Meslekleri Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	χ^2	sd	P
Ki-kare	52,451	120	1,000

Tablo 9 incelendiğinde, annelerin mesleğiyle çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). H_0 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

10 Araştırmanın Onuncu Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın onuncu alt problemi çocukların okula hazırbulunuşlukları babanın öğrenim düzeylerine göre farklılaşma olup olmadığıdır. Değişkenleri incelemek için ki-kare testi uygulanmıştır, sonuçlar Tablo 6.10'da yer almaktadır.

Tablo 10 Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarıyla Babaların Öğrenim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	χ^2	Sd	p
Ki-kare	42,512	24	,011*

* $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, babanın öğrenim düzeyiyle çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe, çocukların da okula hazırbulunuşluk düzeyleri artmaktadır. H_1 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların okula hazırbulunuşluk durumları da yükselmektedir.

11 Araştırmanın Onbirinci Alt Problemi ve Yorumu

Araştırmanın onbirinci alt problemi çocukların okula hazırbulunuşlukları babanın mesleğine göre farklılaşıyor mu? sorusudur. Bu soruya yanıt aramak için ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11 Çocukların Okula Hazırbulunuşlukları ile Babanın Mesleği Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları

	χ^2	Sd	p
Ki-kare	80,323	156	1,000

Tablo 11 incelendiğinde çocukların okula hazırbulunuşlukları babanın mesleğine göre farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). H_0 hipotezi kabul edilir, hazırbulunuşluk ile demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

TARTIŞMA

Bu çalışma 5-6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluklarını her alanda incelemek ve analiz etmek için hazırlanmıştır. Örnekleme 200 anaokulu çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan demografik bilgi formu ve okula hazırbulunuşluk testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Örnekleme oluşturan 5 ve 6 yaş çocuklarının ilkokula ne kadar hazır olduklarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla "Arıktaş Okula Hazırbulunuşluk Değerlendirme Aracı" uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış olup, sonuçlar tablo 1 ile 11 arasında sunulmuştur.

Çocukların cinsiyetleriyle okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre çocukların okula hazırbulunuşluklarında kız ya da erkek çocuğu olmasının herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuca benzer bir çalışma Erbay(2008) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim almayan kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olmadığı ortaya konmuştur.

Ailenin aylık geliriyle çocukların testteki genel başarı ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Ailelerin gelir düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşluklarında önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarında okula hazırbulunuşluklarını olumsuz etkileyen herhangi bir sonuca varılmamıştır. Benzer bir çalışmada Ensar ve Keskin (2014), İstanbul ilinin Sultangazi ilçesinde ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-66 aylık ve 66-72 aylık yaş aralığındaki toplam 609 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada çocukların çeşitli değişkenler açısından okula sosyal duygusal uyumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmışlardır.

Çocukların okula hazırbulunuşlukları, kardeş sayılarına göre anlamlı bir değişiklik göstermektedir ($p<0.05$). Bu sonuca göre bir kardeşi olan çocukların okula hazırbulunuşlukları diğer çocuklardan yüksek çıkmıştır, kardeş sayısı arttıkça çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri düşmektedir. Erbay(2008) çalışmasında, "Okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri kardeş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların doğum sırasıyla okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Ailenin ilk çocuklarının testte daha yüksek başarı sağladığı görülmektedir. Tablo 3 ve tablo 4'teki sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, ailenin ilk çocuğu olan ya da bir kardeşe sahip olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşadıkları semtle okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Çocukların yaşadıkları semtlerin testte göstermiş oldukları başarılarında ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Oysaki Blasberg (2010), ekonomik gelir ve okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek için dört, beş ve altı yaş olmak üzere toplam 274 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda ise gelir düzeyi arttıkça

çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Her ne kadar yapılan benzer çalışmalarda ekonomik gelir düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşluk durumlarında etkili olduğu görülse de, çocukların okula hazırbulunuşluklarında, anne babanın öğrenim durumunun, ailenin ekonomik gelir düzeyinden daha önemli olduğu sonucu görülmektedir.

Çocukların teste sağladıkları genel başarı ortalaması ile annelerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur($p < 0,05$). Annelerin öğrenim durumları ile çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuca göre öğrenim durumları yüksek olan annelerin çocuklarının gelişimlerini ve eğitimlerini daha fazla önemseydiği ve çocuklarına sağlıklı bir şekilde destek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca benzer bir araştırma, Başer(1996) tarafından yapılmıştır. Başer(1996), 240 ilkököl birinci sınıf öğrencisinin akademik başarılarını, anasınıflı eğitimi alıp almadıklarını göz önünde bulundurarak bir karşılaştırma yapmıştır. Yaptığı çalışmada, öğrenim düzeyi yüksek olan anne babaların çocuklarının erken yaşlarda eğitim almasını önemseydiklerini vurgulamaktadır.

5 ve 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşlukları arasındaki ortalamalarına bakıldığında, 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarından daha başarılı oldukları görülmektedir($P < 0,05$). 5 ve 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluklarıyla yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. 6 yaş çocuklarının testten elde ettikleri genel başarı ortalaması 5 yaş çocuklarının başarılarından daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyleri 5 yaş çocuklarından daha yüksektir. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda, grupların okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri incelendiğinde ise 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre yüksek puanlar elde ettiği görülmektedir. Annenin yaşıyla çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p > 0,05$). Bu sonuca göre annelerin yaşları çocukların okula hazırbulunuşluklarında önemli bir etkiye sahip değildir.

Annelerin mesleğiyle çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p > 0,05$). Bu sonuçtan, annelerin mesleğinin çocukların okula hazırbulunuşluklarında herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre annelerin mesleği değil çocuklarıyla paylaştıkları nitelikli zamanın öneminin daha büyük olduğu görülmektedir.

Babanın öğrenim düzeyiyle çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p < 0,05$). Bu sonuca göre babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması çocukların okula hazırbulunuşluklarını olumlu yönde etkilemektedir. Oysaki, Erbay(2008) tarafından yapılan çalışmada, babaların ne öğrenim durumu ne de mesleği çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyini etkilemediği görülmektedir. Oysa baba ailede önemli bir modeldir, babanın öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarına olan tutumu da değişecektir, bunun sonucu da babaların çocuklarıyla daha kaliteli ve nitelikli zaman geçirmesi ve çocuğunun gelişim alanlarını sağlıklı bir şekilde desteklemesi olarak ortaya çıkar. Babasıyla daha kaliteli zaman geçiren çocukların elbette okula hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek olacaktır.

Çocukların okula hazırbulunışlukları babanın mesleğine göre değişiklik göstermediği görülmektedir($p>0.05$). Buna göre babaların mesleklerinin çocukların okula hazırbulunışluklarını etkilemediği sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde ebeveynlerin mesleklerinden daha önemli etkenler çocuğun okula hazırbulunışluk düzeyini etkilemektedir. Tablo 6 ve tablo 10 da görüldüğü gibi ebeveynlerin öğrenim durumları, çocukların okula hazırbulunışluklarında önemli bir unsurdur, gerek ebeveynler çocuklarıyla daha nitelikli ve kaliteli zaman geçirdiği için, gerekse öğrenim düzeyleri yüksek olduğundan dolayı okul öncesi eğitime daha çok önem verdikleri için meslekleri değil öğrenim düzeyleri çocuklarının okula hazır bulunmasında daha önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazırbulunmalarında birden fazla etken rol oynamaktadır. Okula hazırbulunışlukla ilgili alt boyutlar ile ilişkiler araştırılmış ve anlamlı farklılıklara bu kısımda yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre;

Çocukların okula hazırbulunışluklarıyla kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların 2, 3 ve 4 kardeşe sahip olmaları anne babalarıyla geçirdikleri zaman ve paylaşımlarının daralması açısından okula gelişimlerini ve eğitimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bir kardeş ya da tek çocuk olan ailelerdeki çocukların okula hazırbulunışluklarının daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarıyla okula hazırbulunışlukları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailenin ilk çocuğu olanların diğer çocuklardan daha yüksek başarıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Annenin öğrenim düzeyiyle çocukların testten elde ettikleri başarı ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukların okula hazırbulunışluklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Babaların öğrenim düzeyiyle çocukların testten elde ettikleri başarı ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üniversite ve üzeri öğrenime sahip babaların çocukların okula hazırbulunışluklarında olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

5 ve 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunışlukları karşılaştırıldığında, anlamlı bir ilişki görülmektedir. 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarından daha başarılı ve okula hazırbulunışluklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşıyla algısal-bilişsel ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına göre algısal-bilişsel gelişimlerinin daha yüksek durumda olduğu sağ-sol kavramlarını içeren soruların 6 yaş çocukları tarafından doğru cevaplanma oranının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Annenin öğrenim düzeyiyle çocukların başarılarına göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların başarılarına göre oluşturulmuş guruplarda, annelerin öğrenim düzeyleri yüksek olan çocukların testten elde ettikleri genel toplamları 48-57 soru arasında olduğu ve

3. grupta yer aldığı görülmektedir. 3. grupta yer alan çocukların okula hazırbulunmuşluklarının yüksek durumda olduğu belirtilmektedir, bu sonuca göre, annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların okula hazırbulunmuşluklarında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Tüm sonuçlar göz önüne alındığında daha önceki çalışmalarla bazı sonuçların benzerlik gösterdiği bazı sonuçların ise farklılık gösterdiği görülmektedir. Ailelerin okul öncesi eğitime verdikleri önem daha fazla artmakta, ilerleyen zaman, gelişen teknoloji ve çocuklara sunulan fırsatlar gün geçtikçe zenginleşmektedir. Çocukların gelişimleri özellikle 0-6 yaş arasında kritik bir öneme sahiptir. Çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuklar 0-6 yaş döneminde ne kadar sağlıklı bir şekilde bu gelişimlerini devam ettirirlerse ilkokula da o derecede güçlü başlayabilecekler ve hem akademik hayatlarında hem de sosyal hayatlarında başarılı bireyler olabileceklerdir. Çocuklar 0-6 yaş döneminde ne kadar sağlıklı bir şekilde bu gelişimlerini devam ettirirlerse ilkokula da o derecede güçlü başlayabilecekler ve hem akademik hayatlarında hem de sosyal hayatlarında başarılı bireyler olabileceklerdir.

Bu süreçte aileler çocuklarıyla yakından ilgilenmeli ve çocukların ilgi, ihtiyaçlarını dikkate almalı, çocuklarıyla olumlu bir şekilde iletişim kurmalı, aynı zamanda çocuğun öğretmeniyle de iletişim halinde olup bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar.

Bu araştırmada velilerin öğrenim düzeylerinin çocukların başarısında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim sadece anne babalar için önemli olmayıp onların yetiştirdikleri çocuklar için de aynı öneme sahiptir, dolayısıyla gelecek nesiller için de büyük öneme sahiptir.

Gelecek nesillerin daha bilinçli ve bilgili olması için ailelerin yanısıra öğretmenlere de çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler de sürekli kendini geliştirip, yenilemeli ve değişen zamana ve şartlara uygun öğretim yöntemleri kullanmaları gerekmektedir.

Araştırmanın ele alınmayan etkeni öğretmenin çocukların hazırbulunmuşluklarına olan etkisidir, farklı değişkenlerle ele alınması önerilmektedir.

Eğitim önemli süreçler bütünüdür dolayısıyla anaokulu öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri işbirliği içinde çalışmalı ve birbirlerinden faydalanmalıdır, anaokulu ve ilköğretim programları işbirliği içinde incelenip birbirini devam ettiren programlar oluşturulmalıdır böylece çocukların okula uyumu ve eğitim süreci daha sağlıklı bir şekilde ilerleyebilir.

Yapılan araştırma İstanbul ili ile sınırlanmıştır, farklı şehirler ya da Türkiye'nin farklı bölgeleri ele alınarak daha geniş örneklem üzerinde çalışılabilir ve karşılaştırılabilir.

Özel okullar ve devlet okulları karşılaştırılabilir, farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okullardaki çocuklar ve diğer okullardaki çocuklar karşılaştırılabilir.

Ailelerin çocukların okula hazırbulunmuşlukları hakkındaki düşünceleri de araştırmaya dahil edilebilir. Okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi çocuğun ileriki hayatında da

akademik alanda başarılı olabilmesi için Türkiye'nin farklı bölgelerinde velilere bu konuda farkındalık kazanmaları için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- 1) Başer, G.M.(1996) Anasınıfı Eğitimi Alan Ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Ankara
- 2) Blasberg, A.(2010). Cognitive stimulation: does it mediate or moderate the relationship between income and school readiness? A Thesis submitted to the Graduate School of Arts and Sciences at Georgetown University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Public Policy. <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/553657> Erişim Tarihi: 01.07.2016
- 3) California Childcare Health Program.(2006). *School Readiness and Health*. University of California, San Francisco School of Nursing, Department of Family Health Care Nursing. http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHC/18_CCHC_SchoolReady_0606.pdf Erişim Tarihi: 10.07.2015
- 4) Ensar., F. ve Keskin, U. (2014) İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal of Theory and Practice in Education. 1304-9496. 10(2): 459-477
- 5) Erbay, E.(2008) Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- 6) Gonca, H.(2004). Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretime yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 7) Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013) 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi, *TurkishStudies - International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish or Turkic*,8, 379-398 Erişim Tarihi: 09.01.2015
- 8) Lewit, M. E. ve Baker, S. L. (1995). School Readiness. The future of children. Critical Issues for Children and Youths,5, 2.

24 Ekim 2018

Oturum XLV**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Arzu Yükselen**

Saat**13:30-15:00****Yer****407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Kat)**

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ İLE ÇOKLU ZEKA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fusun YILDIZBAŞ, Hayriye YILDIZ**İstanbul Arel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, İSTANBUL**

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve teknolojinin önem kazanması ile toplumların ihtiyaçları farklılaşmış, dolayısıyla bilgi ve teknoloji toplumunda, zekânın değişik boyutlarına ve yaratıcı düşünmeye giderek daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Toplumu şekillendiren öncelikli unsurlardan birinin de eğitim olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumlarında yaratıcılığı geliştirebilecek ortamın sağlanmasının önemi de ortaya çıkmıştır. Yasa ve Şahin'e (2012) göre de çocuklarda yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi sürecinde eğitime önemli roller düşmektedir. Bu rolleri yerine getirebilmesi için öncelikle kendisinin yaratıcılığı içselleştirmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle çocuk gelişimcilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin ne olduğunun ve onların yaratıcı düşünme düzeyleri ile zeka alanlarına göre oldukça önemli olduğunu düşündürmüştür.

Eğitim, bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi amacıyla, kişisel ve mesleki uyarıları sağlayan aktif bir süreçtir. Bu süreç kapsamında amaç, bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması ve geliştirmesinde yardımcı olmaktır (Altun, 2003). Bu bakış açısı, demokratik, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi, günümüz eğitim kurumlarının en önemli görevi haline getirmiştir (Gök ve Erdoğan, 2011).

Sternberg (2006)'e göre, yaratıcı düşünme için geçmişe yönelik sahip olduğumuz bilgiler de oldukça önemlidir. Yaratıcılık aynı zamanda bilgi ile de doğru orantılı çalışmaktadır. Ne kadar çok doğru bilgiye sahip olunursa aynı ölçüde yaratıcılık da artabilir. Düşünme becerileri ise bireyin hangi zihinsel becerisini öncelikli olarak kullanmasını belirlemesine yardım eder. Yaratıcılık için bireysel özellikler de önemli bir rol oynamaktadır.

Zekâ ve yaratıcılık çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerdir. Uygun çevre koşulları ve eğitimle her ikisi de keşfedilebilir ve gelişmesine yardımcı olunabilir. Araştırmalar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini göstermektedir (Tekin, 2008).

1980-1990 yılları arasında zekâya ilişkin yapılan araştırmaların ortak noktası, zekânın belirli bir kalıba sahip olmadığı; aksine, her bireyde varolan ve geliştirilebilecek niteliklere sahip olduğudur (Bru, 2006 Akt: Konak, 2009). Ayrıca, yapılan diğer araştırmalar sonucunda, zekânın tekil niteliklere sahip olmadığı; karmaşık olan çoğul bir yapıya sahip olduğu desteklenmektedir. Howard Gardner' in ileri sürmüş olduğu Çoklu Zekâ Kuramının da bu noktadan hareketle ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Anahtar kelimenin 'çoğul' olduğu Çoklu Zekâ Kuramı, bireyin, Dilsel, Mantık-Matematiksel, Görsel-Uzamsal, Bedensel-Kinestetik, Sosyal, Özedönük ve Doğacı olmak üzere sekiz zekâ alanına sahip olduğunu belirtmektedir (Silver, Strong ve Perrini, 2000, Akt. Saban, 2005). Bu zekâ alanlarının varlığını ileri süren çoklu zekâ kuramı, insan beynini tekil oluşumlardan kurtarıp çoğul bir nitelik kazandırmaktadır. Çoğul nitelikleri sahip olan insan beyninin anlama ve kavrama alanları da farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, insanlarda var olan ve karşılaştıkları sorunları çözmeye kullandıkları bir güç olan yaratıcılığın geliştirilmesinde de farklı zekâ alanlarının bilinmesi önem taşımaktadır. Çoklu Zekâ Kuramının da bu bağlamda yaratıcılığı geliştirmede olanaklar sağladığı düşünülmektedir. Çetin ve Yükselen' e (2005) göre, tüm dünyada ilgi gören Çoklu Zekâ Kuramı, bireysel farklılıkları ön plana çıkarıp; çocukların kendileri tanımalarına, yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve öğrenmelerini kolaylaştırmaya olanak sağlamaktadır. Söz konusu beceriler bilişsel gelişim açısından özellikle daha küçük yaşlarda kazanıldığından çocuk gelişimcilerinde gelişim sürecini ve ortamını bu doğrultuda hazırlamaları gerektiğinden daha fazla görev düşmektedir.

Bu çalışmanın amacı; çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyini belirlemek ve yaratıcı düşünme düzeyi ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve olası sonuçları tahmin etmek için kullanılır. İlişkinin düzeyini belirlemek için de korelasyon testi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul'da özel bir üniversitenin çocuk gelişimi lisans programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 102 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo1. Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Demografik Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	100	98
	Erkek	2	2
	Toplam	102	100
Yaş	21 ve altı	60	58
	22	18	18
	23	8	8

	24 ve üstü	16	16
	Toplam	102	100
Akademik Başarı (Genel ort.)	2 - 2,4	8	8
	2,5 - 2,9	34	33
	3 - 3,4	46	45
	3,5 ve üstü	14	14
	Toplam	102	100
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul mezunu	46	45
	Ortaokul mezunu	28	27
	Lise mezunu	22	21
	Lisans mezunu	6	7
	Toplam	102	100
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul mezunu	32	31
	Ortaokul mezunu	28	27
	Lise mezunu	30	30
	Lisans mezunu	12	12
	Toplam	102	100
Okul öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	40	39
	Hayır	62	61
	Toplam	102	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; 'Demografik Bilgi Formu', 'Çoklu Zeka Envanteri' ve 'Ne kadar yaratıcısınız?' ölçekleri kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu; araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik 6 soru içermektedir.

"Çoklu Zeka Envanteri", McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilmiş ve Babacan ve Dilci (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, Gardner'ın ele almış olduğu dokuz zeka alanını (Sözel, Mantıksal, Bedensel, Müziksel, Görsel, Kişilerarası, İçsel, Doğacı ve Varoluşçu Zeka) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır.

"Ne kadar yaratıcısınız?" ölçeği; Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan, "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği toplam 50 maddeden oluşan, bireylerin yaratıcılık düzeylerini belirleyerek onların yaratıcılık açısından kendilerine yönelik algılarını ölçen beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri Kesinlikle Katılıyorum: 2 puan, Katılıyorum: 1 puan, Kararsızım: 0 puan, Katılmıyorum: -1 puan, Kesinlikle Katılmıyorum: -2 puan olmak üzere puanlanmıştır. Bu

puanların toplanması ile ölçeği yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmiştir. Ölçek puanları; 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ile -20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa; 0.95 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı bu çalışma için tekrar ölçülmüş ve gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.83 olarak tespit edilmiştir (Seçer, 2015).

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılım analizi sonuçları Tablo2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normallik Dağılım Analizi Sonuçları

Dağılımın Normalliği		Statistic	Std. Error
Yaratıcılık Düzeyi	Skewness	,198	,239
	Kurtosis	-,074	,474
Dİşsel/Sözel Zeka Alanı	Skewness	,205	,239
	Kurtosis	-,784	,474
Bedensel Zeka Alanı	Skewness	-,166	,239
	Kurtosis	-,327	,474
Görsel Zeka Alanı	Skewness	,393	,239
	Kurtosis	-,192	,474
Müziksel Zeka Alanı	Skewness	,246	,239
	Kurtosis	-,216	,474
Mantıksal Zeka Alanı	Skewness	-,006	,239
	Kurtosis	-,523	,474
İçşel Zeka Alanı	Skewness	-,138	,239
	Kurtosis	-,343	,474
Kişilerarası Zeka Alanı	Skewness	,101	,239
	Kurtosis	-,202	,474
Doğacı Zeka Alanı	Skewness	-,001	,239
	Kurtosis	-,752	,474
Varoluşçu Zeka Alanı	Skewness	-,283	,239
	Kurtosis	-,231	,474

Dağılımın normal dağılım olması için; Skewness ve Kurtosis değerlerinin (+1,-1) değerlerinin arasında olması gerekir. Tablo 2'de görüldüğü gibi Yaratıcı Düzünme Düzeyi ve Çoklu Zeka Alanlarının her biri için Skewness ve Kurtosis değerleri (+1,-1) değerleri arasında olduğu için dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir. Bu nedenle verilerin analizi için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır (Seçer, 2015).

BULGULAR

Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına göre dağılımı Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Dağılımı

Çoklu Zeka Alanları	N	\bar{X}	Sd
Sözel Dilsel Zekâ	18	10,490	4,621
Mantıksal Matematiksel Zekâ	20	16,196	4,780
Görsel Uzamsal Zekâ	21	13,980	4,711
Müziksel-Ritmik Zekâ	21	15,039	4,898
Bedensel-Kinestetik Zekâ	19	16,588	4,137
Kişilerarası Zekâ	21	14,000	4,641
İçsel Zekâ	14	19,019	3,279
Doğacı Zekâ	17	14,960	4,327
Varoluşçu Zeka	18	16,5490	3,819

Tablo 3 incelendiğinde, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin en yüksek ortalamayı 19,019 puanla içsel zekâ alanında elde ettikleri, en düşük ortalamayı ise 10,490 puanla sözel zekâ olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaratıcı düşünme düzeylerine ilişkin bulgular, Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri

Yaratıcı Düşünme Düzeyi	f	%
$x < 39$	8	7,8
$40 < x < 79$	86	84,4
$x > 80$	8	7,8
Toplam	102	100

Tablo 4'e bakıldığında, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin % 84,4'ünün yaratıcılık düzeyinin 40-79 puan arasında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çoklu zeka alanları ve yaratıcı düşünme düzeyi arasında korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Çoklu Zeka Alanları ve Yaratıcı Düşünme Düzeyi Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Çoklu Zeka Alanları	Yaratıcılık Düzeyi	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈
Dilsel/Sözel (X₁)	-,306**								
Bedensel (X₂)	-,037	-,248*							
Görsel (X₃)	,286**	-,062	-,097						
Müziksel (X₄)	-,262**	,072	-,075	-,271**					
Mantıksal (X₅)	,277**	-,176	-,276	,139	-,310**				
İçsel (X₆)	,117	-,042	-,285**	,004	-,338**	,091			
Kişilerarası (X₇)	-,060	-,199*	,142	-,220*	,003	,090	,168		
Doğacı (X₈)	,332**	,035	-,094	-,063	,035	-,153	-,130	-,185	
Varoluşçu (X₉)	-,052	,115	-,222*	-,030	,411**	,272**	,263**	-,079	-,416**

Tablo 5 incelendiğinde, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve çoklu zeka alanlarından bedensel, varoluş, kişilerarası ve içsel zeka alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olmadığı; mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ve doğacı zeka alanları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin en yüksek ortalamayı 19,019 puanla içsel zekâ alanında elde ettikleri, en düşük ortalamayı ise 10,490 puanla sözel zekâ alanında elde ettikleri ve yaratıcılık düzeylerinin % 84,4 ile 40-79 puan arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak içsel zeka alanlarının gelişmiş olduğu ve yaratıcılık düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu söylenebilir.

Çoklu zeka alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, çoklu zeka alanlarından bedensel, varoluş, kişilerarası ve içsel zeka alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olmadığı; mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ve doğacı zeka alanları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Yaratıcılık aslında insan beyni için son derece doğal bir yetenektir; dolayısıyla tüm yetenekler gibi, eğitimle ve doğal ilkelerin kullanılmasıyla geliştirilebilir (Buzan ve Keane, 1996). Ancak; bu süreçte, birçok bakımdan birbirinden farklı olan bireylerin bu farklılıklarının ön planda tutulması önem taşımaktadır. Örneğin; bazı insanlar girişken, bazıları ise içe kapanıktır. Bir diğer önemli nokta ise; her bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizil güçlere sahip olmasıdır. Kuzgun ve Deryakulu (2004)'nun da belirtmiş olduğu gibi, eğitim bilimcileri ilgilendiren, bireylerin doğuştan getirmiş oldukları gizil güçlerin nasıl tanınabileceği ve her bireyin kendine özgü gizil güçlerini gerçekleştirebilmesi için çevrenin nasıl düzenlenmesi gerektiği sorusuna yanıt aramaktır. İşte bu noktada, bireyin zekâ özelliklerinin iyi bilinmesi, bireyin gizil güçlerini nasıl sergileyeceğini öğrenmesine olanak sağlamaktadır.

Güncellenen eğitim programlarında öğrencilerin yaratıcılıklarının artmasına yönelik olarak öğrencilerin problemi fark etmesi ve tanımlaması, bir olaya farklı bakış açılarıyla bakabilme, bilgiyi hemen kabullenmek yerine analiz edebilme ve kendini özgün bir şekilde ifade edebilme becerilerini kazandıracak öğrenme ortamları ön görülmektedir. Bu yönelim aynı zamanda yaratıcılığın gelişmesine ve artmasına paralel olarak öğrenmenin de daha etkin ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Starko, 2013). Bu araştırma bulgularının bu amaca hizmet ettiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Çocuk Gelişimi öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirme amaçlı yapılacak çalışmalarda, çoklu zeka alanlarının göz önünde bulundurulması ve bu alanlara yönelik faaliyetler düzenlenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma farklı gruplarla yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir. Ön-son test deneysel çalışmalarla çoklu zeka alanlarına yönelik faaliyetler uygulanıp katılımcıların yaratıcılıkları değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- 1) Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*, 23: 575-584.
- 2) Babacan, T. ve Bilici, T. (2012). Çoklu Zeka Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *e- Journal of New World Sciences Academy*. 7 (3), 969- 982.
- 3) Buzan, T. and Keane, R. (1996). Dehanın El Kitabı, İngilizceden Çeviren: Sinem GÜL, İstanbul: Sabah Kitapları Çeşitlemeler Dizisi.
- 4) Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 5) Çetin, Z. ve Yükselen, A (2005). Çoklu zeka eğitim programlarının çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 87, 38-39.
- 6) Çoban, S. (1999). Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki.
- 7) Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- 8) Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- 9) Konak, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık düzeylerinin çoklu zekâ alanları çerçevesinde değerlendirilmesi. www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/18.pdf adresinden 08.10.2018 tarihinde indirilmiştir.
- 11) Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Editörler) (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 12) Saban, A. (2005). Çoklu zeka kuramı ve eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları, 5.Baskı.
- 13) Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 14) Starko, A. J. (2013). Creativity in the classroom schools of curious delight (4. Edt.). New York: Taylor & Francis.
- 15) Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*. 18(1), 87-98.
- 16) Tekin, M. (2008). Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık Ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 17) Yasa, S.; Şahin, M. (2012). Resim-iş eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algıları ve yaratıcılık düzeyleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 67-76.

24 Ekim 2018

Oturum XLV**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Arzu Yükselen**

Saat**13:30-15:00****Yer****407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Kat)****ORFF TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ANAOKULU ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Özden KUŞCU & Gökhan KAYILI

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya

ÖZET

Araştırmada Orff temelli müzik eğitimi programının, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma modeli olarak öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 20 çocuk deney grubu, 19 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 39 altı yaş çocuğu dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliot tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi'nin Sosyal Beceri Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın deney grubunu oluşturan çocuklara halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına ek olarak haftanın iki günü toplam 36 oturum Orff temelli müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Elde edilen verilere SPSS 22.0 veri analizi programında Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi işlemleri uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Orff temelli müzik eğitimi programının anaokulu çocuklarının sosyal becerilerin gelişmesinde ve problem davranışların azaltılmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Orff, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Beceriler**GİRİŞ**

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motor becerilerinin hızla geliştiği dönem olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bu dönem, çocukların anne karnından sonra en hızlı geliştikleri ve büyüdükleri dönemdir. Çocuk eğitiminde kritik dönemleri de göz önüne aldığımızda okul öncesi dönemde verilecek etkili bir eğitim bireyin tüm hayatını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla çocukların tüm gelişim alanlarına etki edeceği düşünülerek hazırlanan kaliteli eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitim programları kendi içlerinde belirli bir disiplin ve dinamik öğeler içerir. Okul öncesi eğitimde müzik eğitimi de bu öğelerden biridir. Müzik eğitimi bireyin yaşadığı toplumun kültürünü algılaması, kendi yetenek ve beğenilerini geliştirmesi, topluma sanatsal ve kültürel açıdan katkılar sağlaması açısından önemli bir araçtır (Mavesky, 2002). Müzik etkinlikleri, çocukların gelişim alanlarını desteklediği ve kendi deneyimlerine fırsat verdiği için okul öncesi çocukların yaşamında olması gereken önemli bir faaliyettir. Bu açıdan eğitim süreçleri içerisinde yer verilen müzik etkinlikleri,

çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamakta ve çocukların kendilerini tanımalarına fırsat vermektedir. Suzuki, Kodaly, Dalkroze gibi Carl Orff'un öğretisi de okul öncesi dönem çocukları ile planlanacak etkili müzik eğitimi yaklaşımlarındandır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar; onlara hitap eden ve onların ilgilerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça, uzun süre hareketsiz bir şekilde kalamazlar. Çocuklar her şeyde olduğu gibi öğrenirken de koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyacındadırlar (Senemoğlu, 2005). Orff-Schulwerk; müzik ve hareketi birleştiren, yaparak yaşayarak öğreten, işbirlikçi çalışmayı destekleyen ve tüm bunları eğlenceli hale getiren bir yaklaşımdır.

Oktay (2002), 6 yaştaki çocuğun hala ailesine bağımlı olmakla birlikte, çocuk için öğretmeni ve arkadaşlarının öneminin de gittikçe artmakta olduğunu, çocuğun yalnız başına oynamaktan hoşlanmadığını, kurallarını kendilerinin koyduğu oyun gruplarının genişlemiş olduğunu belirtir. Çocuk problemlerin çözümüne katkıda bulunabildiği oranda kişilik kazanır. Bunu sağlamanın en kolay yolu müziktir. Müzik, hareket ve edebiyat sosyal yönden çocuğun kendisini bulmasında en önemli yardımcılarıdır (Ürfioğlu, 1989). Müzik ve dansın olumlu bir şekilde yaşanması; iletişim, işbirliği, saygı, yapılan işte mükemmeliyetçilikten keyif alma, yaratıcılık gibi sosyal birlik değerlerini yüzeye çıkarr (Marquez, 2006). Orff Schulwerk'te en önemli şey "kabul"dür. Herkes her fikri ile eşit derecede kabul görmelidir ki cesaretlensin ve kendini ifade edebilsin. Orff yaklaşımı ile işlenen derslerdeki zenginliğin temeli herkesin kendi müzik ve hareket seviyesine uygun rolleri sunmasıdır. Bu sayede bireyin sosyal, psikolojik gelişimine de katkı sağlanır (Erol, 2006). Orff-Schulwerk'te öğrenme bireysel değil grupta olur. Grup içerisindeki anlamlı iletişim ve etkileşim çocuğu doğrudan sosyal bir ortamda kendini ifade eden bir birey haline getirir.

Bu araştırmanın amacı, "Orff temelli müzik eğitim programının anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini etkilemekte midir?" sorusuna cevap aramaktır.

YÖNTEM

Orff temelli müzik eğitimi programının anaokulu çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada yarı deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 20 çocuk deney grubu, 19 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 39 altı yaş çocuğu dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Dönem Öğretmen Formu (SBDS-OÖD-ÖF): Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System SSRS) 1990 yılında Frank M. Gresham ve N. Stephan Elliott tarafından geliştirilmiş olup, 3-18 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen bir davranış derecelendirme ölçeğidir. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS), öğretmenlerden, ebeveynlerden ve öğrencilerin kendisinden, sosyal davranışlar hakkında bilgi edinmemizi

sağlamaktadır. Türkiye'de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 4 yaş normal gelişim gösteren çocuklarda ve 5 yaş normal gelişim gösteren çocuklarda yapılmış, 4 yaş çocuklarıyla yapılan çalışmada SBÖ'nün Cronbach Alfa katsayısının 0,85 ile 0,95 arasında, PDÖ'nün Cronbach Alfa katsayısının 0,56 ile 0,86 arasında değiştiği, 5 yaş çocuklarıyla yapılan çalışmada ise SBÖ'nün Cronbach Alfa katsayısının 0,86 ile 0,95 arasında, PDÖ'nün Cronbach Alfa katsayısının 0,76 ile 0,87 arasında değiştiği görülmüştür (Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Aykır ve Çiftçi Tekinaslan, 2012).

İşlem

Araştırmanın deney grubunu oluşturan çocuklara hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına ek olarak haftanın iki günü toplam 36 oturum Orff temelli müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Program haftada iki defa salı ve perşembe günleri çocuklara uygulanmıştır. Salı günleri program dahilindeki yeni etkinlikler uygulanırken, perşembe günleri ise etkinliklerin tekrarları uygulanmıştır.

Program

Türkiye'de 'Orff Öğretisi' olarak da tanınan Orff-Schulwerk yaklaşımı, hareket, dans müzik ve sözel öğelerin eğitsel bir bütün şeklinde kullanılmasıdır. Orff- Schulwerk yaklaşımı temel müzik eğitimi başta olmak üzere disiplinlerarası çalışma anlayışını farklı diller ve kültür öğeleri ile desteklemiş, evrenselliği yakalamıştır (Öztürk, 2006).

Araştırmada kullanılan 'Orff-Schulwerk Pedagojisi Destekli Müzik Eğitim Programı' Kuşcu (2017) tarafından geliştirilmiştir. Temelde yaratıcılığı, doğaçlamayı ve farklı düşünmeyi destekleyen program; farklı kaynaklardan çıkan sesleri dinleme, tanıma, geldikleri yönleri belirleyebilme, seslerin tınlarını (kalın, ince vb.) doğru isimlendirebilme, bu sesler hakkında yorum yapabilme, farklı enstrümanlar ve beden sesleri ile şarkı eşlikleri yapabilme, doğa seslerini taklit ederek kullanmayı içermektedir.

Orff-Schulwerk pedagojisi destekli Müzik Eğitim Programı, çocuklara lideri takip edebilmelerine, gerektiğinde sorumluluk alabilmelerine, verilen görevi yerine getirebilmelerine yönelik fırsatlar sunmakta aynı zamanda iş birliği yaparak birlikte hareket etme, müzik yapma ve şarkı söyleme gibi grup etkinlikleri için gerekli ortamı sağlamaktadır.

Programda, çocukların artık materyallerden çalgılar yapmalarına yönelik küçük atölye zamanları da planlanmıştır. Yapılan çalgılar şarkı eşlik ve ritim çalışmalarında Orff çalgıları ile birlikte etkinliklerde kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada deney ve kontrol grubuna uygulanan ön testlerin ve Orff temelli müzik eğitimi programının anaokulu çocuklarının sosyal becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulanan son testlerin analizini yapmak amacıyla nonparametrik istatistiksel işlemlerden Mann Whitney U testi işlemleri yapılmıştır. Ayrıca araştırmada deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi işlemleri kullanılmıştır. Nonparametrik testlerin kullanılmasının nedeni yapılan normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesinden kaynaklanmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri Anketi öntest puanlarına ait verilere Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi öntest puanlarına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Sosyal Beceri Anketi	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Sosyal Beceriler	Deney Grubu	20	18,08	361,50	151,500	,278
	Kontrol Grubu	19	22,03	418,50		
Problem Davranış	Deney Grubu	20	20,62	412,50	177,500	,724
	Kontrol Grubu	19	19,34	367,50		
Akademik beceri	Deney Grubu	20	19,82	396,50	186,500	,921
	Kontrol Grubu	19	20,18	383,50		

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi Sosyal Beceriler ($U=151.500$, $p>.05$), Problem Davranış ($U=177.500$, $p>.05$) ve Akademik Beceriler ($U=186.500$, $p>.05$) alt boyutunda ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alınarak hesaplanan bu değerler deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test puanlarının birbirine benzer olduğuna işaret etmektedir. Deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi öntest-sontest puan ortalamaları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası Sosyal Beceri Anketi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi öntest ve sontest puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sosyal Beceri Anketi		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Sosyal Beceriler	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	-3,554 ^a	,000 ^{**}
	Pozitif Sıra	17	9,82	167,00		
	Eşit	2				
	Toplam	20				

Problem Davranış	Negatif Sıra	18	9,50	171,00	-3,732 ^a	,000**
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	2				
	Toplam	20				
Akademik Beceriler	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-2,326 ^a	,020*
	Pozitif Sıra	8	5,19	41,50		
	Eşit	11				
	Toplam	20				

^a=Negatif Sıralar temeline dayalı / *= $p < .05$ / **= $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi Sosyal Beceriler ($z = -3.554$, $p < .001$), Problem Davranış ($z = -3.732$, $p < .001$) ve Akademik Beceriler ($z = -2.326$, $p < .05$) alt boyutları öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alındığında, Orff temelli müzik eğitimi programının deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi öntest-sontest puan ortalamaları açısından farklılaşmış farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, kontrol grubunun öntest ve sontest Sosyal Beceri Anketi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi öntest ve sontest puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sosyal Beceri Anketi		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Sosyal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,732 ^a	,083
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	16				
	Toplam	19				
Problem Davranış	Negatif Sıra	18	8,50	161,00	-3,622 ^a	,000**
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				
	Toplam	19				
Akademik Beceriler	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000 ^a	,317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	18				
	Toplam	19				

**= $p < .001$

Tablo 3'e göre, kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi Sosyal Beceriler ($z=-1.732$, $p>05$) ve Akademik Beceriler ($z=-1.000$, $p>05$) alt boyutları öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ancak kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi Problem Davranış ($z=-3.622$, $p<.001$) alt boyutu öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alındığında, hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programının da çocukların sosyal beceri ve akademik başarılarına katkı sağladığı ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede olmadığı sonucu söylenebilir. Bununla birlikte hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programının da çocukların problem davranışlarını azaltmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceriler Anketi sontest puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası Sosyal Beceriler Anketi puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi sontest puanlarına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Sosyal Beceri Anketi	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Sosyal Beceriler	Deney Grubu	20	24,02	480,50	109,500	,022*
	Kontrol Grubu	19	15,76	299,50		
Problem Davranış	Deney Grubu	20	16,10	322,00	112,000	,028*
	Kontrol Grubu	19	24,11	458,00		
Akademik beceri	Deney Grubu	20	19,85	397,00	187,000	,933
	Kontrol Grubu	19	20,16	383,00		

*= $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi Sosyal Beceriler ($U=109.500$, $p<.05$) ve Problem Davranış ($U=112.000$, $p<.05$) alt boyutunda sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alındığında, Orff temelli müzik eğitimi programının sosyal becerilerin gelişmesinde ve problem davranışların azaltılmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Anketi Akademik Beceriler ($U=187.000$, $p>.05$) alt boyutunda son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına incelendiğinde; deney ve kontrol grubu çocukların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum çalışma öncesi iki grubun birbirine denk

olduğunu göstermektedir. Deneysel gruba çocukların ön test ve son test puanlarına göre sosyal beceri, problem davranış ve akademik beceriler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları karşılaştırıldığına ise sadece problem davranış alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; okul öncesi eğitim programının çocukların problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın son bulgusu incelendiğinde; deneysel ve kontrol grubu çocukların Sosyal Beceri Anketi son test puanları karşılaştırılmış, sosyal beceriler ve problem davranış alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu ancak akademik beceriler alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi literatüründe çocuğa müzikal bilgiyi kendi doğası içinde vermeyi temel alan müzik öğretimi yöntemlerinden biri de Orff Schulwerk'tir. Orff-Schulwerk müziği öğrenmenin ve öğretmenin bir yoludur. Schulwerk'in müzik alanındaki içeriği davranışın müzik hareket ve dil birlikteliği biçiminde gerçekleşmesi ve bunların karşılıklı olarak birbirini etkilemesidir (Beidinger, 2004).

Vygotsky, çocuğun başkaları ile birlikteyken daha iyi öğrendiğine vurgu yaparak, çocuğun çevresindeki kişilerin öğretmen görevi üstlenmek suretiyle pek çok şeyin öğretilmesine ve çocuğun zihinsel gelişimine yardımcı olduğunu da bildirmektedir (Aral, 2006). Sosyal anlamda birlikte müzik yapma eylemiyle Orff-Schulwerk, müziğe başlamayı sağladığı gibi aynı zamanda ruhu, bedeni ve zihni olduğu kadar sosyal beceriyi de geliştirir. Gardner bunu çoklu zeka kuramında içsel zekâ (intrapersonal intelligence) ve toplumsal zekâ (interpersonal intelligence) olarak açıklar. (Marquez, 2006).

Orff Schulwerk, yapısal özellikleri açısından Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile uyum içindedir. Sosyal öğrenme kuramında bireyin davranışlarının oluşmasında temel olan çevre, zihinsel yetenekler ve öz yeterlik algısı, Orff-Schulwerk'in grup etkinlikleri ile olumlu yönde desteklenmektedir. Orff-Schulwerk'in grup etkinliklerinde birey öğrenme anında çevresiyle olumlu bir etkileşim halindedir. Orff-Schulwerk yetenekli çocuklar için değil, bütün çocuklar için yaratılmıştır. Orff-Schulwerk'te çalışmalar yarışma atmosferinde değildir, bu durumun aksine hep birlikte yapılan müziklerin ödülü yapılan müzikten alınan zevktir (Ekici, 1998). Etkinliklerde çocuklar sürekli kendi fikirlerini ifade etmeleri için cesaretlendirilir. Etkinliklerin kolaydan zora doğru gitmesi ve yapılan etkinliklerin orada bulunan herkesin ortak ürünü olmasından dolayı sorumluluğun paylaşılması gibi etkenler çocuğun çevresi ile iyi bir etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Şeker, 2011). Etkinlikler içinde kullanılan müziğe grup etkinlikleri dahilinde yer verildiğinde; çocukların taklit etme, liderlik yapma, izleme, dinleme ve bir gruba dahil olma gibi sosyal becerilerinin gelişmesinin yanı sıra, bu etkinliklerin tekrar edilebilirliğiyle kavramların çocuklar tarafından kolayca belleğe alınmasına yardımcı olmaktadır (Ayan & Kaya, 2016). Öziskender ve Güdek'in 2013 yılında yapmış oldukları araştırma incelendiğinde; 10 hafta, haftada 2'şer saat Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin, 6 yaş grubu çocukların "Sosyal Becerileri"nin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Bu bilgiler araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öneriler

- Orff-Schulwerk yaklaşımı ile ilgili bir ders okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında uygulamalı olarak yer alabilir.

- Hali hazırda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine Orff-Schulwerk yaklaşımı ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında Orff çalgılarının bulunduğu daha etkin müzik köşeleri dizayn edilebilir.

KAYNAKÇA

- 09 Aral, N. (2006) *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisinin İncelenmesi* Tc. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu Proje Numarası: 2003-09-13-001.
- 10 Ayan, B. E. & Kaya, S. (2016). Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-1.
- 11 Aykır, T. & Çiftçi Tekinaslan, İ. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan Ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2) 627-648.
- 12 Beidinger, W. (2004). Orff Schulwerk Geleneğinde Elementer Müzik Pedagojisi. *Orff İnfö*, 5, 13-15.
- 13 Ekici, T. (1998). *Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 14 Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 15 Erol, O. (2006). "Bir Bakışta Orff ", İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi, (9), 17-19.
- 16 Marquez, R. (2006). "Orff Schulwerk" in Sosyal Boyutu Üzerine Bazı Düşünceler", *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, (10), 6-18.
- 17 Mavesky, M. (2002). *Creative Activities for Young Children*. 7th Edition. USA: Delmar Adivision Of Thomson Learning Printer.
- 18 Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- 19 Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 20 Öziskender, G. & Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3).
- 21 Öztürk, A. (2006). Türkiye'de Orff- Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 79-88.
- 22 Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- 23 Şeker, S.S. (2011) *9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven Ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 24 Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- 25 Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

24 Ekim 2018

Oturum XLV**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Arzu Yükselen**

Saat**13:30-15:00****Yer****407 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 4. Kat)**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNDA DUYGUSAL ZEKA ÖĞRENME MERKEZİ'NİN KULLANIMI VE ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Nihan TEMİZ**Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu**

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi bir kurumda duygusal zeka gelişimini kapsamına alan bir öğrenme merkezi oluşturmayı, buna dair etkinliklerin bir program dahilinde okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından deneyimlenmesini, bunun çocukların duygusal zeka becerileri üzerindeki etkisini ve etkinin kalıcılığını incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma, bir üniversite anaokuluna devam etmekte olan toplam 46 çocuk (23'ü deney, 23'ü kontrol grubu) ile yürütülmüştür. Araştırmada yöntem olarak kontrol gruplu ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Deney grubunda araştırmacının hazırladığı duygusal zeka etkinlikleri, "Duygusal Zeka Öğrenme Merkezi"nde dört hafta boyunca işlenmiştir. Kontrol grubu ise bu sürece dahil olmamıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, 3-6 yaş çocukların duyguları anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan Denham Duygu Anlama Testi kullanılmıştır. Test, çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarına ön test olarak, dört hafta süren etkinliklerin ardından ise yine her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinin gerçekleştirilmesinden ve son testin uygulanmasından 6 hafta sonra ise kalıcılık incelemesi yapılmış ve test deney grubu için tekrarlanmıştır. Bulgulardan, duygusal zeka becerilerini kapsayan öğrenme merkezinin duygusal zeka becerilerini arttırmada ve akılda kalıcılığı sağlamada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere göre gruplar arasında beceri ve kalıcılık düzeyleri yönünden, ön testleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, erken müdahale, duygusal zeka becerileri, öğrenme merkezi

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim; çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Yapılan bilimsel araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2012: 1). Yaşamın ilk yıllarında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olması ve edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi okul öncesi yılların en iyi biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Son yıllarda okul öncesi eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar, çocuğun gelişiminde duygusal becerilerin önemine dikkat çekmektedir. Sözü edilen araştırmalar duygusal becerilerin kazandırılması için en uygun dönem olarak erken çocukluk yıllarını işaret etmektedir. Bu dönemde sağlanacak destekleyici eğitim ortamları ve aile içi ilişkilerde yapılabilecek düzenlemelerle duygusal becerilerin sağlıklı bir biçimde gelişimine katkı sağlanabilmektedir (Saltalı ve Deniz, 2010: 2107). Dolayısıyla özellikle okul öncesi eğitim kurumlarına; gereken eğitimsel desteğin sağlanması, eğitim malzemelerinin ve yöntemlerinin çeşitlendirilerek zenginleştirilmesi ve uygulanması için önemli roller düşmektedir. Bu sayede çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme ile ilgili olarak erken yaşta kazanmalarının ileri yaşlardaki sosyal ve duygusal gelişimlerine, okul başarılarına ve yaşam kalitelerine etkisi düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde duygusal becerilerle ilgili etkinlikler planlamanın ve uygulamanın önemi de açığa çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile özbakım becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan gelişimsel bir programdır. Anılan programda, 36-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri ve buna göre hazırlanan kazanım ve gösterge ifadelerine detaylı olarak yer verilmektedir. Duygusal gelişim için belirtilen kazanımlar; duygularını ifade etme, başkalarının duygusal ifadelerini fark etme, duygularını jest ve mimiklerle ifade etme, başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verme, duygularını belli etme, başkalarının duygularını açıklama ve duygularını kontrol etme olarak belirtilmektedir (MEB, 2013:27).

Duygusal gelişim çok yönlü etkiye açık olup sosyal, davranışsal, bilişsel, psikolojik olarak bireyin sahip olduğu özelliklerin hepsinden etkilenmektedir. Duygusal gelişim alanında yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim alanında çalışan araştırmacılar bireye doğduğu andan itibaren verilecek duygulara yönelik düzenli bir eğitimin ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek duygusal, davranışsal ve sosyal sorunları ortadan kaldıracığını bu yüzden eğitim programlarının duygusal ve sosyal içerikler yönünden zenginleştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Saltalı vd., 2009: 408).

Dünyada duygusal zeka becerileri konusunda uzun yıllardır yapılan çalışmalar, erken müdahale programları kapsamında ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Örneğin, İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) Programı, sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı çocukların sosyal-duygusal anlamda gelişimi için geliştirilmiş olan bir programdır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri kazanmaları ve ailelerin de eğitim almasıyla birlikte, çocukların sosyal ve duygusal beceriler anlamında güçlendirilerek okula hazırlanması, bu sayede akademik başarılarında artış yaratılırken, davranış bozukluklarının da önlenmesini amaçlamaktadır. Duygusal okuryazarlık, empati, arkadaşlık becerileri, öfke yönetimi gibi becerilere yönelik uygulamaları kapsayan programa dair on yıllık izleme çalışmaları, çocukların üçte ikisinin normal sınırlar içinde yaşamlar sürecektiklerinde yaşam becerileri gösterdiklerini (suç işlememe, suç eğilimi göstermeme, yaşam doyumu) göstermektedir ("Incredible Years", 2015)

Bu doğrultuda yapılan bir çalışmada, 2-9 yaş grubu davranım bozukluğu tanısı almış çocukların ebeveynlerine İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) programının uygulandığı ve uygulanan program sonrası deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarında problemlı davranışların ve gözlenen negatif çocuk davranışlarının kontrol grubuna oranla azaldığı, özellikle bu azalma çocukların şiddet içeren davranışlarında olduğu görülmektedir (Arkan ve Üstün, 2010: 104).

Duygusal becerilerin geliştirilmesinde öğretmenler, akranlar ve aileler büyük bir etkiye sahiptir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin sağladığı duyarlı ve güvenli ortamın yanı sıra duygusal becerileri destekleyen ortam ve materyallerin geliştirilmesi ve sağlanması da önemlidir. Eğitim programlarına etkinlik seçiminde öğretmenin rastgele etkinlikler yerine çocukların duygularını ifade etmelerine zemin hazırlayacak etkinlikler seçmesi duygusal becerilerin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenler seçtikleri etkinliklerde kullandıkları materyallerle de çocukların duygusal becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Bütün bu ilkeleri benimseyerek sınıf ortamında duygusal becerileri destekleyici etkinlikler içeren ve araştırma sonuçlarıyla uluslararası etkililiği kanıtlanmış birçok eğitim programı bulunmaktadır. Bu programlardan bazıları "Second Step, PATHS, Dina Dinosaur School, SCERTS, Strong Kids/Strong Teens, Making Choices: Social Problem Solving for Children A New Project, I Can Problem Solve (ICPS)" isimli programlardır. Bu programlarda kuklalar, maske ve başlıklar, duygusal yüz ifadesi kartları, video gösterileri kullanılmaktadır. Ayrıca duvarlara asmak için tasarlanmış, sınıf kurallarını, duygu kontrol basamaklarını, arkadaşlık ilişkilerini, problem çözme becerilerini gösteren poster ve afişlere, çocukların olumlu davranışlarını pekiştirmek için özel hazırlanmış mühürlere, magnetlere, duygusal becerileri destekleyici hikâyelere, şarkılara ve oyunlara sıklıkla yer verilmektedir.

Programa katılan çocukların ailelerine de sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ve evde duygusal becerileri desteklemek için yapabileceği etkinlik örneklerini içeren aile mektupları gönderilmektedir. Bu programlar genel olarak yıl boyunca günlük eğitim programına ilave etkinlikler biçiminde uygulanarak duygusal beceri gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Saltalı, 2013: 113).

Ülkemizde uygulanan MEB Okulöncesi Eğitim programında da diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişim alanıyla ilgili ilerlemeler kaydetmek için de çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri gibi başlıklarla ele alınan her etkinlik grubu için kazanımlar, göstergeler ve açıklamalar detaylı olarak belirtilmiştir. Bu etkinliklerin somutlaştırılması sürecinde ise MEB, öğrenme merkezlerinin etkili kullanımını önermektedir.

Öğrenme merkezleri, çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar halinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanları olarak tanımlanmaktadır. Merkezlerin iç mekânlarda olduğu kadar dış mekânlarda da düzenlenmesi gerektiği mantığıyla hareket etmekte ve çocukların özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişip becerilerini sergileyecekleri düşüncesine dayanmaktadır (MEB, 2013:16).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında farklı gelişim alanlarına dair etkinliklerin desteklenmesi amacıyla blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun gibi öğrenme merkezleri önerilmekte ve bu merkezler hemen her okul öncesi kurum tarafından uygulanmaktadır. Ancak sadece duygusal zeka ile ilgili becerilerin gelişimine odaklanan tematik bir öğrenme merkezi bulunmamaktadır. Duygusal zeka becerilerinin yukarıda da aktarılan yararlarının ortaya çıkabilmesi için, buna dair etkinliklere program içinde yer verilmesinin ve tematik materyallerin bulunduğu öğrenme merkezlerinin planlanmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi bir kurumda duygusal zeka gelişimini kapsamına alan bir öğrenme merkezi oluşturmak, bu merkez için geliştirilmiş etkinliklerin bir program dahilinde okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından deneyimlenmesini sağlamak, anılan öğrenme merkezinin çocukların duygusal zeka becerileri üzerindeki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemek amacıyla planlanmıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi kurumlarda duygusal zeka öğrenme merkezinin diğer öğrenme merkezleri kadar sık kullanımını ve yaygınlaşmasını sağlamak, okul öncesi dönem için ne kadar önemli ve gerekli olduğuna vurgu yapmak da araştırmanın amaçları arasındadır.

Bu çalışmanın kapsamı sözü edilen gereksinimler doğrultusunda; okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka becerilerini kazanmalarının/geliştirmelerinin önemine vurgu yapmak, duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi konusunda okul öncesi kurumlara düşen sorumluluklara (etkinlik, materyal, program geliştirmek) dikkat çekmek, duygusal zeka ile ilgili bir öğrenme merkezi oluşturmak, duygusal zeka öğrenme merkezinde kullanılmak üzere çeşitli materyaller (oyunlar, oyuncaklar, çalışma sayfaları vb.) geliştirmek, konu ile ilgili literatüre ve çocukların gelişim dönemlerine uygun şekilde bir araya getirmek, anılan materyalleri bir takvim dahilinde yapılandırarak çocuklara sunmak, duygusal zeka öğrenme merkezinde uygulanan etkinliklerin/materyallerin çocukların duygusal zeka becerileri üzerindeki etkisini ve kalıcılığını incelemek olarak belirlenmiştir.

Kapsama dayalı olarak ele alınan araştırma soruları şunlardır:

1. Araştırmacı tarafından oluşturulan duygusal zeka öğrenme merkezinin duygusal zeka becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
2. Duygusal zeka öğrenme merkezinin duygusal zeka becerileri üzerindeki olası etkilerinin kalıcılık düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı, okul öncesi bir kurumda duygusal zeka öğrenme merkezinin kullanımını sağlamak ve merkezde kullanılan duygusal zeka etkinlik programının çocukların duygusal zeka becerilerine olan etkilerini incelemektir. Duygusal zeka öğrenme merkezinde kullanılan program, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada deneme modellerinden ön-test/son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma deseni ile ilgili detaylara "İşlem" kısmında değinilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmancın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim Döneminde bir kurum anaokulunun iki ayrı sınıfına devam etmekte olan 23 deney ve 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 46 çocuk oluşturmuştur. Örneklem grubunun yaş grubu ve cinsiyetlerine dair bilgiler Tablo.1'de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Yaş Grupları Ve Cinsiyetlerine Dair Bilgiler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		TOPLAM
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
2009 doğumlu	6	8	4	6	24
2010 doğumlu	2	2	2	4	10
2011 doğumlu	5	0	5	2	12
TOPLAM	23		23		46

Duygusal Zeka Programı

Duygusal zeka öğrenme merkezinde kullanılan "Duygusal Zeka Kulübü" adlı program araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Telif Hakları Genel Müdürlüğü tarafından tescil edilmiştir. Program, dört hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Deney grubundaki her çocuğun haftada iki kez olmak üzere toplam kırk dakika boyunca yararlanması sağlanmıştır. 23 çocuktan oluşan deney grubu A ve B grubu olarak ikiye ayrılmıştır. A Grubu 12 çocuktan, B Grubu ise 11 çocuktan oluşmuştur. 4-6 yaş arasındaki çocuklar bu eğitime sınıf ortamında olduğu gibi karma yaş olarak maruz kalmıştır. Uygulama modeline dair özet bilgiler Tablo.2'de verilmiştir:

Tablo 2. Programın Uygulama Modeline Dair Özet Bilgiler

1.HAFTA											
1.GÜN						2.GÜN					
A GRUBU			B GRUBU			A GRUBU			B GRUBU		
Doğum Tarihi			Doğum Tarihi			Doğum Tarihi			Doğum Tarihi		
6 yaş	5 yaş	4 yaş	6 yaş	5 yaş	4 yaş	6 yaş	5 yaş	4 yaş	6 yaş	5 yaş	4 yaş
8	2	2	6	2	3	8	2	2	6	2	3
12			11			12			11		

Programın uygulaması, anaokulu ortamında araştırmacı tarafından düzenlenmiş özel bir bölümde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlamasından bir gün önce bu ortam çocuklara tanıtılarak birlikte oyunlar oynanacağı ve etkinlikler yapılacağı aktarılmış, ancak materyaller ortaya çıkarılmamıştır.

Programın içeriği, 20 tanesi masa başı ve 20 tanesi de oyun olmak üzere toplam 40 etkinlikten oluşmaktadır. Masa başı etkinlikleri; duyguları tanıma, ifade etme, tanımlama ve duygu farkındalığı ile ilgili becerileri geliştirmeyi hedefleyen uygulama sayfalarıdır (Örneğin, sayı kadar duygu ifadesi çizme,

noktaları birleştirerek bir duygu ifadesini tamamlama ve devamında kendi duygusunu ifade etme, duygulara ilişkin bilmeceleri yanıtlama ve yanıtına uygun duygu ifadesini resmetme, bir duruma dair neler hissedeceğini düşünüp bunu resimlerle ifade etme gibi). Oyunlar ise benzer eğitim hedeflerinden yola çıkan kart oyunları, drama malzemeleri ve kuklaları kapsayan hareketli etkinlikleri kapsamaktadır (Örneğin, duygu ifadelerini tanımlama ve büyükten küçüğe sıralama, duygu ifadeleri ile yapılan örüntüyü duygu isimlerini söyleyerek devam ettirme, lobutların üzerindeki yüz ifadelerini tanımlama ve kendi hissettiği duyguyu taşıyan lobutu top ile vurmaya çalışma, model yüz ifadesini tanımlama, hangi durumlarda böyle hissettiğini söyleme ve bu ifadeyi parmakla tuz panoya çizme gibi)

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Denham ve Auerbach (1995: 311) tarafından geliştirilen ve 3-6 yaş çocukların duyguları anlama becerilerini ölçmek amacıyla kuklalarla aracılığıyla uygulanan Denham Duygu Anlama Testi kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formunda çocukların doğum tarihleri, cinsiyetleri, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri ve ailenin aylık toplam geliri ile ebeveynlerin meslekleri ve öğrenim durumları sorulmuştur.

Denham Duygu Anlama Testi'nin Denham, Caverly ve diğerleri (2002) ile Denham ve Couchoud (1990) tarafından yapılan güvenilirlik araştırmalarında, testin iç tutarlılığı test tekrar test ile .60 ve .85 aralığında hesaplanmıştır. Testin geçerliliği ile ilgili yapılan araştırmalarda Denham Duygu Anlama Testi'nin AQS (Attachment Q-Sort) ölçeğinin bulgularıyla eş değer olduğu ve Denham Duygu Anlama Testi'nde çocukların performanslarının daha yüksek olduğunu saptanmıştır (Aktaran, Yılmaz, 2012).

Teste öncelikle çocuğa duyguların sorulmasıyla başlanmakta, "Mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını simgeleyen yüz ifadeleri gösterilerek bu yüzün ne hissettiği sorulmaktadır. Çocuğun verdiği cevapların ardından yüz ifadelerinin yerleri değiştirilmekte ve bu kez sorulan yüz ifadelerini göstermesi istenmektedir. Bunun devamında yapılan uygulama ise üç aşamadan oluşmaktadır:

-İlk aşamada ebeveyne bir form gönderilmektedir. Bu formda ebeveynin 12 durum karşısında çocuklarının sergiledikleri ya da (böyle bir durum yaşanmadıysa) sergilemesi olası olan duyguyu işaretlemeleri istenmektedir.

-İkinci aşamada çocuğa **ilk bölüm** uygulaması yapılmakta, formda bir çocuk ve kardeşi arasında geçen 8 kalıp diyalogun (2 mutlu, 2 kızgın, 2 üzgün ve 2 korkmuş) her biri için çocuğun bir duygu tanımlaması istenmektedir.

-Üçüncü aşamada ise daha önce ebeveyne uygulanmış olan form **ikinci bölüm** adı altında bu kez çocuklara uygulanmaktadır. Ebeveyn formundan alınan cevaplar doğrultusunda hareket edilmektedir. Formdaki 12 değişken diyalogun her biri için ebeveynin öngörmüş olduğu duyguya göre yazılmış diyalog çocuğa yöneltilmekte ve çocuğun bu diyalogdaki duyguyu tanımlaması istenmektedir (Yılmaz, 2012).

Puanlama yapılabilmesi için çocuktan hem doğru yüz ifadesini göstermesi hem de duygunun adını söylemesi istenmektedir. Çocuk doğru olan duygunun adını ve yüz ifadesini söylerse 2 puan, duygunun adı ya da yüz ifadelerinden herhangi birini doğru olarak cevaplandırırorsa 1 puan, aksi takdirde 0 puan verilmektedir.

İşlem

Çalışmanın işlem kısmı için uygulanan araştırma deseni Tablo.3'de açıklanmıştır:

Tablo 3. Araştırma Deseni

	İŞLEM	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1.AŞAMA	Öntest	Denham Testi'nin ilgili formlarının çocuklara ve ebeveynlere uygulanması	Denham Testi'nin ilgili formlarının çocuklara ve ebeveynlere uygulanması
2.AŞAMA	Uygulama 4 HAFTA	-Öğrenme merkezindeki tüm materyallerin çocuklara tanıtılması -Çocukların, eğitici tarafından önceden belirlenmiş takvime göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerle öğrenme merkezinde zaman geçirmesinin sağlanması. -Her çocuğun haftada 2 kez, toplam 40 dakika boyunca merkezden yararlanmasının sağlanması	
3.AŞAMA	Sontest	Denham Testi'nin ilgili formlarının çocuklara ve ebeveynlere tekrar uygulanması	Denham Testi'nin ilgili formlarının çocuklara ve ebeveynlere tekrar uygulanması
4.AŞAMA	Kalıcılık testi	6 hafta sonra Denham Testi'nin ilgili formlarının çocuklara ve ebeveynlere tekrar uygulanması	

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinin gerçekleştirilmesi ve son testin yapılmasından 6 hafta sonra ise öğrenme merkezinin çocukların duygusal becerileri üzerindeki etkisinin kalıcı olup olmadığına bakılması için kalıcılık incelemesi yapılmış ve test deney grubuna tekrar uygulanmıştır. Son test ve bu uygulama için de ayrı bir analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan Denham testi'nden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo.3 ve Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Denham Testi (İlk bölüm) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM) ONTEST	DENEY GRUBU	23	12,61	2,039	1,266	0,212	YOK
	KONTROL GRUBU	23	11,65	2,994			

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Denham Testi (İkinci bölüm) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM) ONTEST	DENEY GRUBU	23	19,3	2,382	-0,138	0,891	YOK
	KONTROL GRUBU	23	19,39	1,852			

Grupların deneysel işlemin sonunda uygulanan Denham testi'nden aldıkları son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo.5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Denham Testi (İlk bölüm) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM) SONTEST	DENEY GRUBU	23	15,48	0,898	4,634	0	VAR
	KONTROL GRUBU	23	12,35	3,113			

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Denham Testi (İkinci bölüm) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM) SONTEST	DENEY GRUBU	23	21,65	1,968	3,416	0,001	VAR
	KONTROL GRUBU	23	19,57	2,171			

Deney grubunun Denham testi'nin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo.7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Denham Testi(İlk bölüm) Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM)	ÖN TEST	23	12,61	2,039	-5,927	0,000	VAR
	SON TEST	23	15,48	0,898			

Tablo 8. Deney Grubunun Denham Testi(İkinci bölüm) Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM)	ÖN TEST	23	19,30	2,382	-4,013	0,001	VAR
	SON TEST	23	21,65	1,968			

Kontrol grubunun Denham testi'nin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo.9 ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Kontrol Grubunun Denham Testi(İlk bölüm) Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM)	ÖN TEST	23	11,65	2,994	-2,006	0,057	YOK
	SON TEST	23	12,35	3,113			

Tablo 10. Kontrol Grubunun Denham Testi(İkinci bölüm) Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM)	ÖN TEST	23	19,69	1,852	-,624	,539	YOK
	SON TEST	23	19,57	2,171			

Deney grubuna uygulanan Denham testi'nin son test ve kalıcılık testi uygulamalarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo.11 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney Grubunun Denham Testi (İlk bölüm) Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM)	ÖN TEST	23	15,48	,898	-1,447	0,162	YOK
	SON TEST	23	15,65	,775			

Tablo 12. Deney Grubunun Denham Testi (İkinci bölüm) Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

TEST	GRUPLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p	Fark
DENHAM TESTİ(İLK BÖLÜM)	SON TEST	23	21,65	1,968	-1,141	,266	YOK
	KALICILIK TESTİ	23	21,91	1,857			

TARTIŞMA

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan Denham Testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. (Tablo 3 ve Tablo 4). Ön test sonuçlarına göre, iki grubun da duygusal zeka beceri düzeylerinin normal dağılım göstererek birbirine denk oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan deney grubu ile kontrol grubunun Denham testi son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalama puanları lehine bir sonuç bulunmuştur. (Tablo 5 ve Tablo 6). Bu sonuca göre; Duygusal Zeka Öğrenme Merkezi'nde yapılan duygusal zeka etkinliklerinin duygusal becerileri arttırmada etkili olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

DeneySEL çalışma sonrasında grupların puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında deney grubu lehine manidar düzeyde anlamlı bir fark ($p<.05$) tespit edilmiştir. Yani Duygusal Zeka Öğrenme Merkezi'nde duygusal zeka etkilerini uygulayan deney grubu çocuklarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. (Tablo 7 ve Tablo 8). Ancak bu uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.(Tablo 9 ve Tablo 10). Bu sonuç ile duygusal zeka becerilerinin bir öğrenme merkezi kapsamında yapılan etkinliklerle desteklenmesinin olumlu etkisi görülmekte olup literatürün işaret ettiği noktalara paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. (Saltalı ve ark., 2009, Saltalı ve Deniz, 2010, Saltalı, 2013).

Son olarak deney grubuna deney işleminin bitiminden altı hafta sonra uygulanan Denham Testi sonuçlarına göre; deney grubundaki çocukların son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir(Tablo 11 ve Tablo 12). Bu sonuca göre, deney grubundaki çocuklar tarafından duygusal zeka etkinlikleri sonucunda kazanılmış becerilerin kalıcı olduğu,

çocukların Duygusal Zeka Öğrenme Merkezinde yaptıkları etkinlikleri ve bunlara dair kazanımları hatırladıkları anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal zeka becerileri hayatın her alanında kullanılan ve ihtiyaç duyulan becerilerdir. Duygusal zekanın gelişimi ise, hem bilişsel, hem de biyolojik olgunlaşma gibi gelişim süreçleriyle iç içedir. Bu sürecin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve yönlendirilmesi önemlidir. Özellikle okul öncesi dönem, ilkokula başlangıç ve ortaokula geçiş yılları kritik dönemler olarak ele alınmalıdır. Duygusal zeka becerileri, eğitimsel müfredatın etkin şekilde uygulanabilmesi için gereklidir. “Doyumu erteleyebilme, uygun bir biçimde sosyal sorumluluk üstlenebilme, duygularını kontrol altında tutabilme, iyimser bir bakış açısına sahip olabilme içsel güdülenme, başkaları ile ilişki kurabilme, işbirliği yapabilme...” gibi beceriler okuldan yararlanmak için gerekli temel özelliklerdir. Yaşamın her alanında bu denli etkili olan duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi için anaokulu/anasınlarından başlanarak tüm eğitim süreci boyunca açık ya da örtük müfredatta ilgili etkinliklere yer verilmelidir (Yeşilyaprak, 2001:144).

Bu doğrultuda eğitimciler ve psikologların;

- Erken çocukluk yıllarından itibaren başlayacak olan duygusal zeka programları oluşturmaları,
- Bu programların kapsamına girecek etkinlikler geliştirmeleri,
- Etkinliklerin çocuklar, aileler ve okul yaşamına dair kazanımlarına dair bilimsel öngörülerde ve değerlendirmelerde bulunmaları,
- Programları yaratıcı, gelişim dönemi özelliklerine uygun ve sürdürülebilir kılacak özgün eğitim materyalleri ve öğrenme ortamları geliştirmeleri,
- Duygusal becerilerin sadece eğitim ortamlarında kullanılmasıyla yetinmeyip günlük hayata yansıtacak şekilde iletişim kurarken kullanılmasını sağlamaları,
- Aileleri, eğitimcileri ve çocukla çalışan diğer uygulamacıları konu ile ilgili gelişmeler hakkında bilgilendirmeleri ve
- Duygusal zeka becerilerinin önemine dair farkındalık yaratabilecek uygulamaya yönelik bilimsel çalışmaları sürdürmeleri anlamlı olacaktır.

KAYNAKLAR

1. ARKAN, B. (2010), Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3 (2),102-107.
2. DENHAM, S. A., AUERBACH, S. (1995). Mother Child Dialogue And About Emotions And Preschoolers' Emotinal Compotence? *Genetic, Social, General Psychology Monographs*, 121 (3), 311-337
3. Incredible Years. (2015, Kasım). Erişim adresi: <http://incredibleyears.com>

4. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013), Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.
5. SALTALI, N.D. (2013), Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 107-119.
6. SALTALI, N.D., DENİZ, M. E. (2010), Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.
7. SALTALI N.D., DENİZ, M. E., ÇELİKÖZ, N., ARI, R. (2009), Altı Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi'nin(ACES) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.
8. YEŞİLYAPRAK, B. (2001), Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 139-146.
9. YILMAZ, E. (2012), 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişim Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

24 Ekim 2018

Oturum XLVI**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Haktan Demircioğlu**

Saat**09:00-10:30****Yer****Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)**

**İLK ERGENLİKTE ÖZERKLİK VE ALGILANAN EBEVEYN DAVRANIŞLARI AÇISINDAN
RİSK ALMA DAVRANIŞININ İNCELENMESİ**Dilem DİNC¹, Ozan KAYAR², Aslı ASLAN²

1 Çağ Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, MERSİN

2 Mersin Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, MERSİN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ön ergenlikte, ergenin özerkliği ve algıladığı ebeveyn davranışları açısından risk alma davranışının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini ön ergenlik döneminde olan ve yaşları 10-14 arasında değişen 61 çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada ön ergenlerin risk alma davranışı "Çarkıfelek Oyunu" ile; özerklik, aynalı odanın diğer tarafında oyunu izleyen ve oyun aracılığıyla çocuğa bazı yönlendirmelerde bulunduğu iddia edilen annenin çocuğu yönlendirme durumları ile, anneden algılanan ebeveyn davranışları ise Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği (EMBU) ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde ön ergenlerin risk alma davranışları (çarkta gri rengi seçme davranışı) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve ön ergenlerin tüm durumlardaki (Yüksek Özerklik- Orta Özerklik- Riskli Düşük Özerklik- Riskli Olmayan Düşük Özerklik) davranışlarının farklılaştığı gözlenmiştir. Ön ergenler en fazla riskli düşük özerklik durumunda; en az ise riskli olmayan düşük özerklik durumunda risk almışlardır; ama bu iki durum (düşük özerklik) bize çocukların tamamen anneyi dinlediklerini göstermiştir. Ön ergenler yüksek özerklik durumunda orta özerklik durumuna ve riskli olmayan düşük özerklik duruma göre daha fazla; riskli düşük özerklik durumuna göre ise daha az risk almışlardır. Bunun yanında EMBU ölçeğinin alt boyutları olan duygusal sıcaklık, aşırı koruyuculuk ve reddedilicilik puanlarının ön ergenlerin risk alma davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla lineer regresyon analizi yapılmış ve aşırı koruyuculuk puanlarının risk alma davranışını yordadığı bulunmuştur. Sonuçlar, ön ergenlik dönemindeki çocukların risk alma davranışlarında annenin etkisinin devam ettiğini ve çocuğun karar mekanizmasında hala etkin rolünün olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Ön Ergenlik, Risk Alma Davranışı, Özerklik, Algılanan Ebeveyn Davranışları.

STUDY OF RISK TAKING BEHAVIOUR IN EARLY ADOLESCENCE IN TERMS OF AUTONOMY AND PERCEIVED PARENTAL BEHAVIORS

Dilem DİNC¹ Ozan KAYAR² Asli ASLAN²

¹Cag University, Dept. of Psychology, MERSİN ²Mersin University, Dept. of Psychology, MERSİN

ABSTRACT

The aim of this research is to examine risk taking behaviors in pre-adolescents in terms of autonomy of the pre-adolescent and parental behaviors perceived by the adolescent. The sample of the study consists of 61 adolescents with ages between 10-14 and their mothers. Risk taking behaviors of the pre-adolescents were measured by the 'Wheel of Fortune Game' developed, autonomy was measured by the reaction of the child to mother's guidance, the mother who watches the game and guides the child beyond the room decorated with mirrors, parental behaviors perceived by children were measured by the Perceived Parental Attitude Scale (EMBU). One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there was a meaningful difference between the risk-taking behaviors of the adolescents (gray color selection behavior in wheel). As a result of the analysis, it was found that pre-adolescents behaviors became different in all cases (High Autonomy-Middle Autonomy-High Risk Low Autonomy-Low Risk Low Autonomy). The adolescents took the risk the most in the risky low autonomy condition and the lowest in the non-risky low autonomy condition. The adolescents took more risk in high autonomy condition than middle autonomy condition and non-risky low autonomy condition and they took less risk in risky low autonomy condition. In addition, linear regression analysis was conducted to determine whether the subscales of EMBU scale, emotional temperature, extreme care and rejection scores, predicted the risk-taking behaviors of adolescents, and it was found that over protective scores predicted risk-taking behaviors. The results show that mothers have influence on risk taking behavior of the children who are in the pre-adolescence period and they have still an active role in decision making process of the children.

Key Words: Pre-adolescence, Risk Taking Behavior, Autonomy, Perceived Parent Behaviors.

GİRİŞ

Özellikle riskli durumlarda karar vermeyi yaş, kişilik, biliş, duygular gibi birçok faktör etkileyebilmektedir. Literatürde, ergenlik dönemlerinde yüksek düzeyde heyecan arama ve risk alma davranışları gözlemlendiği, sağlık ve psikolojik iyilik açısından risk faktörü oluşturarak bireyin gelişim sürecini olumsuz olarak etkileyebildiği belirtilmektedir (Santrock, 2004, s.366-367).

Çocukluk ve yetişkinlik arasında bulunan geçiş dönemine ergenlik dönemi adı verilmektedir. Ergenlik, insan yaşamı içinde çocukluk ve yetişkinliği birbirine bağlayan bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2004,s.352). Ergenlik, özellikle özerkliğin, akran ilişkilerinin ve cinsellik, alkol ya da madde kullanımı gibi riskli davranışların sergilenmesinin artması ile karakterize bir gelişimsel dönem olarak belirtilmektedir (Tapert ve diğ., 2001). Ergenliğe başlama yaşı kızlar için ortalama 9, erkekler için de ortalama 11 olarak belirtilmiştir. Bu geçiş dönemi kendi içinde gösterdiği gelişim farklılıklarına bağlı

olarak 10 – 13 yaşları arası ön ergenlik, 14 – 18 yaşları arası orta ergenlik ve 19 – 22 yaşları arası ise geç ergenlik dönemi olarak üç döneme ayrılmaktadır (Santrock, 2004, s.352-357).

Yaşamları boyunca insanlar karşılaştıkları durumlar için kararlar verip bu kararları yolunda ilerler. Bazı durumlarda kararları ile davranışları farklılık gösterebilir. Özellikle kararlar riskli durumlarla ilişkili olduğunda davranışları yaşları, kişilikleri, düşünceleri, bilişleri, içinde buldukları duygudurumları gibi faktörlerden etkilenebilir (Kim-Spoon et al., 2016; Morrongiello et al., 2015; Rolison, Hanoch and Wood, 2012; Chou, Lee and Ho, 2007; Deldin, and Levin, 1986). Erken yaşta gebelik, araba kazaları ya da uyuşturucuyu aşırı dozda kullanma gibi yaşamı değiştirici etkilere sahip olabilen ergenlik döneminde risk almanın ortaya çıkması, elde edilen ödüle artan duyarlılık ve motivasyona bağlı bilişsel kontrol de dahil olmak üzere gelişimin birçok farklı yönünü etkilemektedir (Daniel, 2016).

Özerklik, “yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma”, “kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011, s.1868). Bu tanımdan yola çıkacak olursak ergen ya da çocuk için özerklik, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlarına yön verme konusunda ebeveynleri, bakıcısı ya da akranlarına tamamen bağlı olmadan karar verebilme yetisine sahip olması olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle kendi uyacağı kararları kendisinin vermesidir.

Ön ergenlikte gözlenen sağlık açısından riskli davranışları sergileme ile bazı sosyodemografik değişkenlerin ilişkisinin incelendiği bir çalışmada özerkliğin erken cinsel davranışlarla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Özerklik arttıkça cinsellikle ilgili sağlık açısından riskli olan davranışların (örn.erken yaşta cinsel ilişki gibi.) azaldığı belirtilmiştir. Ancak annenin eğitimi, ailenin yapısı gibi sosyodemografik faktörler ile sağlık açısından riskli olan davranışlardan erken cinsel davranışlar arasındaki ilişkide özerkliğin daha çok aracı rolde olduğu belirtilmiştir (Turner, 1993).

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik olan tutumları ve davranışlarının psikolojik olarak gelişimleri ve değişimleri üzerinde önem taşıdığı belirtilmektedir (Cüre ve Danışman, 2015). Çoğu çalışmaya göre çocukların her zaman ebeveynlerinin sevgisine, kabulüne, duygusal olarak sıcaklık yakınlık göstermesine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bu ihtiyaç karşılanmadığında çocukların uyumsuzluk yaşadığı görülebilmektedir. Ek olarak kendilerini reddedilmiş olarak algılayan çocukların daha çok davranışsal sorunlar yaşamaya, zihinsel sağlığı ile ilgili sorunlar yaşamaya, depresif olmaya, madde bağımlısı olmaya daha eğilimli oldukları belirtilmiştir (Rohner ve dig., 2005).

Rohner ve arkadaşları (2005) duygusal sıcaklığı, ebeveynler ve çocukları arasındaki sevgi bağının kalitesi ve ebeveynlerin bu duygularını ifade edebilmek için kullandıkları fiziksel ve sözel tutumları ile ilgili olarak tanımlamaktadırlar. Aslında çocuklar ve yetişkinler diğerleri tarafından kabul ya da reddedilmeye bağlı olarak algılarını organize edebilmektedirler: örn. duygusal sıcaklık, düşmanlık, ihmal ve reddedilme gibi durumlarla ilgili olarak (Rohner ve dig., 2005). Reddedici tutum, şefkat, sıcaklık hissi, dikkat ve özen gösterme, rahatlatıcı hissettirme, ilgi, besleme ve desteğin eksik olması ile gözlenebilmektedir. Kısaca çocukların ebeveynlerinden bekledikleri sevginin yetersiz oluşu ile fiziksel ve psikolojik yönden yaralayıcı davranışlarının bulunması ile ilgili olarak tanımlanmaktadır (Rohner ve dig., 2005; Cüre ve Danışman, 2015). Aşırı korumacı tutum ise, ebeveynlerin çocuğun bulunduğu

gelişimsel dönemi ve ne düzeyde desteğe ihtiyacı olduğunu göz ardı ederek sergilemiş oldukları davranışlar olarak belirtilmiştir (Cüre ve Danışman, 2015). Bir çalışmada annelerin aşırı korumacı olması hem fiziksel hem sosyal olarak çocuklarına daha fazla müdahaleci olması ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Çocukları için daha fazla endişeli oldukları ve bağımsız davranışlarını sergilemelerine engel oluşturdukları belirtilmiştir (akt. Cüre ve Danışman, 2015).

Literatür incelendiğinde çalışmaların genellikle bireylerin risk alma kararları, riskli seçimler ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden bu çalışmada, ön ergenlikte, ergenin özerkliği ve algıladığı ebeveyn davranışları açısından risk alma davranışını incelemek amaçlanmıştır.

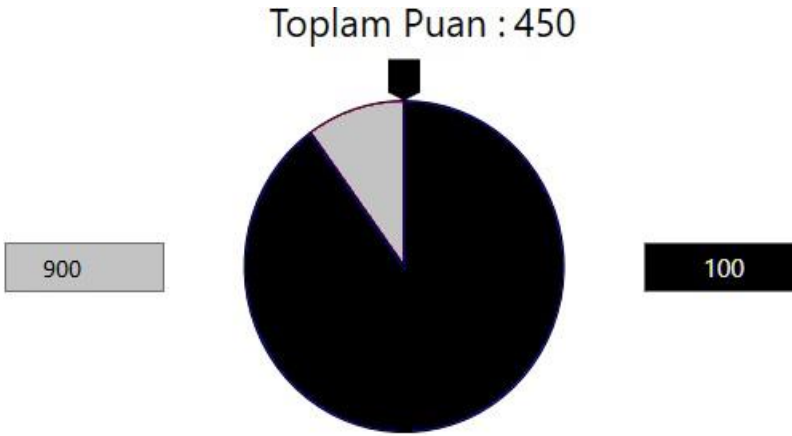
YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde yaşayan 10 – 14 yaşlar arasında (Ort.=11.54, ss=1.32) olan 61 çocuk ile onların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların 27'si (%44.3) kız ve 31'i (%50.8) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Çarkıfatek Oyunu: Bilgisayara yüklü gri ve siyah olmak üzere iki renkten oluşan bir oyun çarkıdır. Haddad ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında geliştirilmiş olan çarkın bu çalışmanın amacına uygun olarak yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Ekrandaki oyun çarkında gri ve siyah renkleri kullanılmıştır (Şekil 1). Çarkı döndürürken “gri” rengini seçmek için “1” tuşuna ve “siyah” rengi seçmek için “2” tuşuna basılacak şekilde düzenlenmiştir. Dönen çark şansa bağlı olarak bu iki renkten birisinde durmaktadır. Eğer seçilen renkte durursa o renk için belirlenen puan, toplam puana eklenmektedir. Ancak çark, seçilen renkte durmazsa herhangi bir puan eklenememektedir. Oyun çarkında yüksek düzeyde risk almayı içeren (24 deneme), orta düzeyde risk almayı içeren (24 deneme) ve risk almayı içermeyen (16 deneme) olmak üzere toplam 64 deneme hakkı bulunmaktadır. Yüksek düzeyde risk almayı içeren çarkta 900 puan seçildiğinde gelme şansı %10 ve 100 puanın gelme şansı %90'dır (Şekil 1). Orta düzeyde risk almayı içeren çarkta 300 puan seçildiğinde gelme şansı %30 ve 130 puan gelme şansı %70'tir. Riskli olmayan düzeyde çarkta hangi renk seçilirse seçilsin gelme şansı %50 ve çark seçilen renkte durursa alınan puan 180'dir. Her bir risk düzeyini içerecek şekilde 16 deneme çocuğun izlenmediği durumu (Yüksek Özerklik); 16 deneme çocuğun sadece annesi tarafından izlendiğini sandığı durumu (Orta Özerklik); 16 deneme annenin çocuğuna riskli kararları vermesini önerdiği durumu (Riskli Düşük Özerklik) ve 16 deneme ise annenin çocuğuna riskli olmayan kararları vermesini önerdiği durumu (Riskli Olmayan Düşük Özerklik) oluşturmaktadır. Düşük özerklik durumu ikiye ayrılmaktadır (Riskli Düşük Özerklik ve Riskli Olmayan Düşük Özerklik). Anne gri önerdiğinde çocuğun kaç kez gri seçtiği ve anne siyah önerdiğinde çocuğun kaç kez siyah seçtiği anneye uyan davranış; anne gri önerdiğinde çocuğun kaç kez siyah seçtiği ve anne siyah önerdiğinde çocuğun kaç kez gri seçtiği anneye uymayan davranış olarak belirlenmiştir.



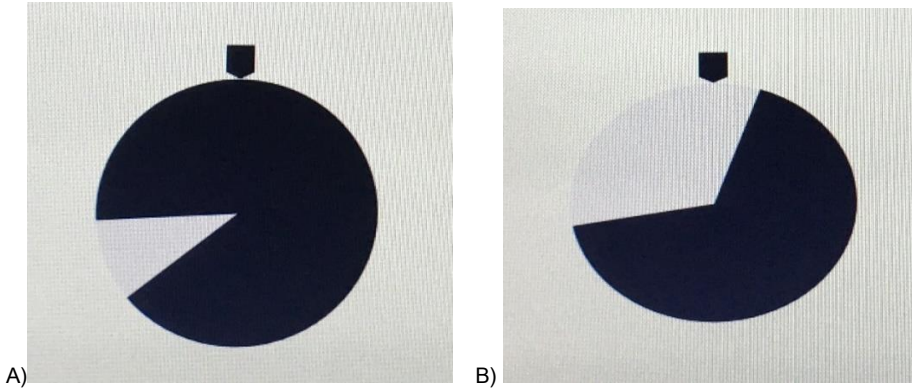
Şekil 1. Oyun Çarkının Şematik Diyagramı.

Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği (EMBU): Katılımcıların algıladıkları anne ve baba tutumlarını belirlemek için kullanılan 23 maddeden oluşan Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği'nin (Egna Minnen Beträffande Uppfostran, EMBU; My Memories of Upbringing) kısa versiyonu Arrindell ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilmiştir. Sorulara 1-4 arasında sırasıyla "Hayır Hiçbir Zaman", "Evet Arada Sırada", "Evet Sık Sık", "Evet Çoğu Zaman" ifadelerini seçmeleriyle puanlandırılmaktadır. Ölçekte hem annenin hem de babanın davranışları ile ilgili maddeler ayrı puanlarla cevaplandırılmaktadır. Ölçek, duygusal yakınlık, aşırı korumacılık ve reddetme olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Hem anne hem de baba için 3'er tane olmak üzere toplamda 6 alt ölçek puanı hesaplanabilmektedir. EMBU'nun 23 maddelik kısa versiyonunda bulunan 3 alt ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Arrindell, 1999). Ölçeğin Türkçe versiyonu Dirik ve arkadaşları (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri anneye yönelik algılanan duygusal sıcaklık, aşırı koruyucu ve reddedici tutumlar için sırasıyla 0.65, 0.71, ve 0.68 olarak bulunmuştur. Algılanan baba tutumlarına yönelik olarak da duygusal sıcaklık, aşırı koruyucu ve reddedici tutumlarının iç tutarlılık değerlerinin sırasıyla 0.73, 0.72, ve 0.50 olduğu saptanmıştır. Hem anne hem de baba tutumları için duygusal sıcaklık alt ölçeği 2, 6, 9, 12, 14, 19 ve 23 maddelerinden oluşmaktadır; aşırı koruyuculuk alt ölçeği 3, 5, 8, 10, 11, 17,18, 20 ve 22 maddelerinden ve reddedicilik alt ölçeği ise 1, 4, 7, 13, 15, 16 ve 21 maddelerinden oluşmaktadır. Tüm ölçekteki yalnızca 17. madde ilk orijinal versiyonunda olduğu gibi tersten kodlanarak (1=4, 2=3, 3=2, 4=1) puanlanmıştır (Dirik, Yorulmaz ve Karancı, 2014). Bu çalışmada da EMBU'nun toplam puanları ve her bir alt ölçek cronbach alfa katsayılarını belirlemek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, EMBU'nun toplam puanı için cronbach alfa katsayısı 0.90 olarak rapor edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı anne duygusal sıcaklık, anne aşırı korumacılık, anne reddedicilik için sırasıyla 0.82, 0.77, 0.76 olarak kaydedilirken, baba duygusal sıcaklık, baba aşırı korumacılık ve baba reddedicilik için ise sırasıyla 0.69, 0.75, 0.78 olarak belirlenmiştir.

İşlem

Çalışma için anne ve çocuklarına Mersin Üniversitesi Psikoloji Bölümü araştırma laboratuvarına randevu saati verilerek çağrılmıştır. Anne ve çocuk geldikleri anda daha önceden düzenlenmiş olan iki odaya alınmıştır. Her birine onam formları ve oyunun yönergesi okunup imzalatılmıştır. Bu iki odadan biri (annenin bulunduğu oda) aynalı odadır. Çocuk, bulunduğu odadan annesini görebilmektedir. Aynalı odada anne, uygulama boyunca kısa filmlerin bulunduğu bir bilgisayar ekranına bakması söylenmiştir. Çocuk ise annenin bilgisayarında eş zamanlı olarak aynı oyunun açıldığını sanmaktadır. Çocuğun önündeki bilgisayarda çarkıfelek oyunu açılarak çocuğun oyunu nasıl oynayacağını öğrenebilmesi için 12 deneme yapılarak anlatılmıştır. Çarkta üç risk düzeyi bulunmaktadır: yüksek riskli düzey, orta riskli düzey ve eşit düzey. Her denemede, düzeylerin şekli, çarkın gri ve siyah dilimlerin göreceli boyutları ile belirtilmiştir (Şekil 2). Her bir düzeyi içeren dört sosyal durum bulunmaktadır: Yüksek Özerklik, Orta Özerklik (sadece gözlemlenen), Riskli Düşük Özerklik (riskli seçim önerilen) ve Riskli Olmayan Düşük Özerklik (riskli olmayan seçim önerilen). Durum, kadın silüetine benzer fotoğrafların varlığı veya yokluğu ve metinler ile belirtilmiştir. Üç risk düzeyi ve dört durumun kombinasyonu ile 64 deneme seçkisiz sıralama ile oluşturulmuştur. Katılımcılara kazandıkları puana göre belirlenen bir miktarda para alacakları söylenmiştir (ama aslında, ödemeler oyun performansına bağlı değildir).

Yüksek Özerklik durumunda katılımcılar yalnız başına seçim yapmaktadırlar. Orta Özerklik (annenin öneride bulunmadığı) durumunda, katılımcılar sadece (hayali) anneleri tarafından gözlemlendiğini sanmaktadır; Riskli Düşük Özerklik (annenin riskli seçim önerdiği) durumunda anne, katılımcıya gri seçeneği (yüksek riskli ve orta riskli düzeyler için her zaman daha riskli bir seçenek olan) seçmesini önermiştir; ve Riskli Olmayan Düşük Özerklik (annenin riskli olmayan seçim önerdiği) durumunda ise anne, katılımcının siyah seçeneği (yüksek riskli ve orta riskli düzey için daha az riskli seçenek) seçmesini önermiştir. Annenin önerisi sonuçtan bağımsızdır. Dört durumun her biri için altı yüksek riskli, altı orta riskli ve dört eşit düzey bulunmaktadır. Her bir deneme her katılımcı için farklı bir rastgele sırayla oluşturulmuştur ve katılımcılar arasında dengelenmiştir. Her bir durum ve risk düzeyi için gri seçeneği seçme sayısı bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Görev tamamlandıktan sonra katılımcılar oyunu ne kadar riskli bulduklarını ve oyunda gözledikleri ve annelerinin önerilerde bulunduğu durumları ne kadar inandırıcı bulduklarını ve annelerinden ne derecede etkilendiklerini bir ölçekte değerlendirmişlerdir. Ölçek "Sen oyun oynarken ekranda annenin bazen seni seyrettiğine bazen seyretmediğine dair bilgiler okudun. Bunları ne kadar inandırıcı buldun?" sorusu ile başlamaktadır. Ölçek değerlendirildiğinde çalışmaya katılan tüm çocukların (dördü hariç) annelerinin kendi oyunlarını izlediğine inandıkları belirlenmiştir. Daha sonra Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği'ni değerlendirmişlerdir. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Uygulama tamamlandığında tüm katılımcılara (çocuklara) 10tl ödenmiştir.



Şekil 2. A) Yüksek Riskli Çark. B) Orta Riskli Çark.

BULGULAR

10-14 yaş arasındaki çocukların risk alma davranışları (çarkta gri rengini seçme davranışları) arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Tekrarlı Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Çocukların tüm durumlardaki (Yüksek Özerklik-Orta Özerklik-Riskli Düşük Özerklik-Riskli Olmayan Düşük Özerklik) davranışlarının farklılaştığı gözlenmiştir ($F(3,180)=85.44$, $p<.001$, kısmi $\eta^2=.59$). Çocuklar en fazla riskli düşük özerklik (annenin riskli seçim önerdiği) durumda (Ort.=11.64, ss.=3.36); en az riskli olmayan düşük özerklik (annenin riskli olmayan seçim önerdiği) durumda (Ort.=3.57, ss.=3.42) risk almışlardır. Yüksek özerklik durumunda (Ort.=6.95, ss.=2.70) orta özerklik (annenin öneride bulunmadığı) durumuna (Ort.=6.36, ss.=2.58) ve riskli olmayan düşük özerklik (annenin riskli olmayan seçim önerdiği) duruma göre daha fazla; riskli düşük özerklik durumuna göre ise daha az risk almışlardır.

Çocuğun annesine uyduğu ve uymadığı durumlarda davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımlı gruplar için t test analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere göre her iki koşulda da çocuğun anneye uyduğu gözlenmiştir ($t(60)=8.47$, $p<.001$). Çocuğun anneye uyduğu davranışları (Ort.=15.21, ss.=3.43) anneye uymadığı davranışlarından (Ort.=7.93, ss.=5.85) daha fazladır.

Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeğinin (EMBU) alt boyutları olan duygusal sıcaklık, aşırı koruyuculuk ve reddedililik puanlarının çocukların risk alma davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmada bağımlı değişken risk alma davranışı (toplam gri rengini seçme sayısı)'dır. Bağımsız değişkenler ise annenin duygusal sıcaklık, aşırı koruyuculuk ve reddedililik puanları Algılanan Anne Baba Tutum Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Yapılan Regresyon analizi sonuçlarına göre anne aşırı koruyuculuk puanlarının çocukların risk alma davranışını yordadığı bulunmuştur (Tablo 1). Buna göre annenin aşırı koruyuculuk puanları arttıkça çocukların risk alma davranışları azalmaktadır.

Çocuğun özerklik durumları ve çarkifelek oyunundaki risk oranları açısından çocukların risk alma davranışlarının (çarkta gri rengini seçme davranışlarının) farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 4(yüksek özerklik – orta özerklik – riskli düşük özerklik – riskli olmayan düşük özerklik) X 3(yüksek riskli düzey%10 – orta riskli düzey%30 – eşit düzey%50) İki Yönlü Faktöriyel Tekrarlı Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerden biri çarkifelek oyunundaki risk oranları; diğeri ise çocuğun özerklik durumudur. Bağımlı değişken ise çocukların risk alma davranışları, diğeri bir deyişle çark üzerindeki gri renkli dilimi seçme sayılarıdır.

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde çocukların özerklik durumlarının risk alma davranışları üzerinde temel etkisi olduğu gözlenmiştir (F (3, 180) = 85.44, p < .001, kısmi η^2 = .59). Çarkifelek oyunundaki risk oranlarının risk alma davranışı üzerinde temel etkisi olduğu gözlenmiştir (F (2, 120) = 27.19, p < .001, kısmi η^2 = .31).

Çocukların özerklik durumları ve çarkifelek oyunundaki risk oranlarının katılımcıların risk alma davranışları üzerinde etkileşim etkisi olduğu gözlenmiştir (F (6, 360) = 3.02, p < .05, kısmi η^2 = .05). Başka bir deyişle risk oranlarına bağlı olarak çocuğun özerklik durumu risk alma davranışları üzerinde etkilidir. Yapılan post-hoc analizlerine göre çarkifelek oyunundaki hem yüksek riskli düzeyde (risk oranı=%10) hem de orta riskli düzeyde (risk oranı=%30) çocuklar riskli düşük özerklik durumunda (Ort=3.77, ss=1.98; Ort.=4.67, ss=1.31) yüksek özerklik (Ort=1.85, ss=1.55; Ort.=3.13, ss=1.64), orta özerklik (Ort=1.70, ss=1.53; Ort.=2.90, ss=1.60) ve riskli olmayan düşük özerklik (Ort=1.05, ss=1.54; Ort.=1.59, ss=1.67) durumlarına göre daha fazla risk almışlardır. Hem yüksek riskli düzeyde hem de orta riskli düzeyde riskli olmayan düşük özerklik durumunda yüksek özerklik ve orta özerklik durumlarına göre daha az risk almışlardır.

Çalışma için yapılan manipulasyonun etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü tekrarlı varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ölçekteki “Sen oyun oynarken ekranda annenin bazen seni seyrettiğine bazen seyretmediğine dair bilgiler okudun. Bunları ne kadar inandırıcı buldun?” sorusuna verilen yanıtlar karşılaştırıldığında “BİRAZ” (Ort.=.58, ss.= .50) ve “ÇOK” (Ort.=.35, ss.= .48) yanıtını verenlerin ortalamasının “HİÇ” (Ort.=.07, ss.= .26) yanıtını verenlerin ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların 4’ü dışında tamamının önündeki ekranda okuduğu bilgileri “BİRAZ” ya da “ÇOK” inandırıcı bulduğu görülmüştür.

Tablo 1. EMBU alt boyutları ile Risk Alma Davranışı Arasındaki Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama	SH	B	R ²	Adj. R ²	p
Risk Alma	Duyusal Sıcaklık	.629	-.126	.016	-.001	.343
	Reddedicilik	.825	-.181	.007	-.011	.537
	Aşırı Koruyuculuk	1.67	-.346	.120	.104	.007

TARTIŞMA

Aslında çocukların aşırı korumacı ebeveynlere sahip olmaları çocukların ebeveynlerine aşırı bağımlı hissetmelerine yol açabilir. Bu durumun da özerk davranmalarını engelleyebileceği düşünülebilir. Bu durumu inceleyen Holmbeck ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında ebeveynin aşırı korumacılığı ile davranışsal özerklik arasında negatif bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Parker, Tupling ve Brown'un (1979) çalışmasında ise aşırı korumacı ebeveyni olan çocukların kendilerini bebeci, çok fazla kontrol edilen, özel hayatı olmayan kişiler gibi hissettiklerini belirttikleri gözlenmektedir. Çalışmamızda annenin aşırı korumacı bir tutum sergilediğinin algılanmasının çocuğun risk alma davranışını yordadığı gözlenmiştir. Buna göre aşırı korumacılık artıkça çocukların risk alma davranışı azaltmaktadır.

Çocuklar en fazla riskin önerildiği riskli düşük özerklik durumunda risk almışlardır. Hatta çocukların bu durumda annenin hiç karışmadığı yüksek özerklik durumundan bile çok fazla risk almış olmaları çocukların risk alırken bile annelerine bağımlı olarak davrandıklarını göstermektedir.

En az riskin de annenin riski önermediği risksiz düşük özerklik durumunda alınmış olması da yine annenin kararına bağımlı davrandıklarını göstermektedir.

Annenin sadece çocuğun çarkı felek oyununu seyrettiği orta özerklik durumunda bile tamamen anne olmadan oyuna devam ettiği yüksek özerklik durumunda olduğundan daha az risk almaları da annenin varlığının risk almada ne kadar azaltıcı bir durum yarattığını gösterebilir. Çalışma sonrasında katılımcıların neredeyse tamamı oyun sonrasında doldurtulan anket sorusundaki "Annem olsaydı hangisini seçerdi?" düşüncesine bağlı olarak seçim yaptıklarını belirtmişlerdir. Özellikle seçimlerini yaparken bu durumu düşünerek seçim yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada ön ergenlik döneminde olan çocukların kararlarında anneye bağımlı oldukları görülmüştür. Bu durum çocukları fazla riskli karar almaktan koruyan bir figürün olduğu fikrini akla getirmektedir. Fakat ergenlerdeki riskli karar alma eğilimlerinin bir aileden kopma ve bağımsızlaşma çabasının bir parçası olma olasılığı vardır. Bizim çalışmada aşırı koruyucu annelerin çocuklarının daha az riskli karar almaları akla şu fikri getirmektedir; belki de riskli karar alabilme bağımsızlığa giden yolda olduğunun bir işaretidir.

SONUÇ

Sonuç olarak bu yaştaki çocukların risk alma davranışlarında annenin etkisinin devam ettiği gösterilmiştir. Çocuklar risk alırken annelerine bağımlı olarak davranmışlardır. Özellikle annenin aşırı korumacı tutumunun bulunması bu durumu daha çok etkilemiştir.

ÖNERİLER

Risk alma davranışlarının gelişiminin incelenmesi sürekli yeni kararlar alma ile en çok karşılaşılan ergenlik döneminde ergenin riskli durumlar ile nasıl başa çıkabileceği ile ilgili yararlı bilgiler sunabilir. Ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerinin yapısı, ebeveynin bağlanma stilleri, ebeveynlerin çocuklarını ne kadar özerk bıraktıklarını algıladıkları gibi değişkenler çocuğun davranışlarının gelişimini

doğumundan itibaren etkileyebilmektedir. Bu yüzden bu tür değişkenlerin de ele alınarak çocukların risk alma davranışlarının daha çok neye bağlı olarak değiştiğinin incelenebilmesi ileri yaşlarda riskli kararlarının daha aza indirilebilmesi açısından önem taşıyabilir. Ayrıca özerklik kavramı açısından daha kapsamlı çalışmaların yapılması da önemlidir. Özerk olan ve özerk olmayan çocukların risk alma davranışlarının daha ileri araştırmalarla gösterilmesi literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- 08 Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., ... & Kállai, J. (1999). The development of a short form of the EMBU1: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27(4), 613-628.
- 09 Chou, K.L., Lee T.M.C. and Ho, A.H.Y. (2007). Does mood state change risk taking tendency in older adults?. *Psychology and Aging*, 22(2): 310-318.
- 10 Cüre, S., & Danışman, G. (2015). Ebeveyn Yetiştirme Tarzları Ölçeği-Çocuk Formu' nun Türkiye örnekleimine uyarlama çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 22(2), 81-96.
- 11 Daniel, K. E. (2016). The Effect of Peer Presence on Adolescent Risk-Taking Behaviors. *University Honors Program Theses*. 181.
- 12 Deldin, P.J., ve Levin, I.P. (1986). The effect of mood induction in a risky decision making task. *Bulletin of the Psychodynamic Society*, 24(1): 4-6.
- 13 Dirik G, Karancı AN, Yorulmaz O (2004) Yetişkinlerin çocukluk anıları ve sosyal kaygı. XIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışma Kitabı, İstanbul.
- 14 Dirik, P. G., Yorulmaz, P. O., & Karancı, P. A. N. (2015). Çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi: kısaltılmış algılanan ebeveyn tutumları-çocuk formu. *Türk Psikiyatri Derg*, 26, 123-130.
- 15 Haddad, A. D., Harrison, F., Norman, T., & Lau, J. Y. (2014). Adolescent and adult risk-taking in virtual social contexts. *Frontiers in psychology*, 5, 1476.
- 16 Holmbeck, G. N., Johnson, S. Z., Wills, K. E., McKernon, W., Rose, B., Erkin, S., & Kemper, T. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The mediational role of behavioral autonomy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70(1), 96.
- 17 Kim-Spoon, J., Kahn, R., Deater-Deckard, K., Chiu, P., Steinberg, L. ve King-Casas, B. (2016). Risky decision making in a laboratory driving task is associated with health risk behaviors during late adolescence but not adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 40(1): 58-63.
- 18 Morrongiello, B.A., Stewart, J., Pope, K., Pogrebtsova, A. ve Boulay, K.J. (2015). Exploring relations between positive mood state and school-age children's risk taking. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(4): 406-418.

- 19 Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British journal of medical psychology*, 52(1), 1-10.
- 20 Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- 21 Rolison, J.J., Hanoch, Y. and Wood, S. (2012). Risky decision making in younger and older adults: The role of learning. *Psychology and Aging*, 27(1): 129-140.
- 22 Santrock, J. W. (2004). *Life-span development*. Belmont, CA: McGraw-Hill Higher Education.
- 23 Tapert, S. F., Aarons, G. A., Sedlar, G. R., & Brown, S. A. (2001). Adolescent substance use and sexual risk-taking behavior. *Journal of Adolescent Health*, 28(3), 181-189.
- 24 Turner, R. A., Irwin, C. E., Tschann, J. M., & Millstein, S. G. (1993). Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behaviors in early adolescence. *Health Psychology*, 12(3), 200.
- 25 Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ankara Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı, Ankara.

24 Ekim 2018

Oturum XLVI

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Haktan Demircioğlu

Saat

09:00-10:30

Yer

Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)

EBEVEYNLERİN BEBEKLERİNİN GÜNLÜK RUTİNLERDEKİ BEDEN DİLİ ALGISININ İNCELENMESİ

Gizem METİN¹, Esra YILDIRAN², Doç.Dr. Şehnaz CEYLAN³

Karabük Üniversitesi

Bu çalışmada ebeveynlerin bebeklerinin günlük rutinlerdeki beden dili algılarını incelemek amaçlanmıştır. Anne ve babaların bebeklerin beden dili arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada, 0-3 yaş bebeğe sahip ebeveynlerin bebek beden dili algısına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışma mevcut nitel araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Ankara ve Karabük illerinde yaşayan, 0-3 yaş grubu bebeğe sahip, 50 anne ve 50 baba oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ailelerin bebeğin fotoğraflarda gösterilen rutinelere doğru cevaplar verdiği, bebeğin neler hissettiği, ne yaptığı ile ilgili sorularına verilen cevaplarda ebeveynler kendi bebeklerinin gelişim dönemini ve mizaç özelliklerini dikkate alarak cevap verdiği gözlemlenmiştir. Fotoğraflara gelen yorumlardan ebeveynlerin kendi bebeklerinin beden dilini algıladıkları sonucu çıkarılabilir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplardan yaşadıkları aile ortamının da etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ailelere sorulan bebeğin yanında kim olabilir yada kim ilgilenmiştir sorularına eğer anne çalışmıyorsa hem annenin hem de babanın cevabı genellikle anne olmuştur. Eğer anne çalışıyor ise çocuğun bakımını üstlenen kişi olarak anne ve babanın birlikte olabileceği cevabı alınmıştır. Sorulara verilen cevaplara göre annelerin babalara göre fotoğraftaki bebeğin neler hissettiğini daha doğru yorumladığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:Bebek beden dili, günlük rutinler

ABSTRACT

On this research, our purpose is to examine parent's perceptions of their babies' daily routine's body language. We have examined if both mother and father has the same understanding of their babies' body language or not. On this study, we have examined parents who has babies of age three or below, and asked them about their opinions of their babies' daily routine's body language and we have designed this research in current qualitative research way. For research subjects, we chose 50 mother and 50 father from the cities of İstanbul, Ankara, and Karabük and has babies of age three or less. As a result of this research, we have observed how parents have given right answers to babies' daily routine body language, how babies feel, and what do babies do, while giving those answers parents have considered their babies' development period and characteristics. From the comments made by parents

we can conclude that parents understand their babies' body language. From the answers given by parents, we have observed that family environment they live in had affects on their answers. Questions asked to parents were, "who might be with the baby? Or who was taking care of the baby?" If mother is not working or currently unemployed both parents' answer was "mostly mother." If mother is working the answer was mostly both mother and father. As a result of this research, we conclude that mothers have better understanding than fathers about their babies' body language.

KeyWords:Body language, Daily routines

GİRİŞ

Bebeklik dönemi doğumdan iki yaşına kadar olan süreci kapsar. Çocukların yeteneklerinin ve becerilerinin gelişmesi, tamamlanmaya başlaması ve karmaşık bir hale gelmesi rastgele gerçekleşen bir süreç değildir. Bunun belirli bir sırası vardır. Bu süreç, çocuğun fiziksel olarak büyümesiyle ve dil, motor, sosyal ve duygusal, bilişsel gelişimiyle birlikte daha sonra ne olacağını anlaşılabilmesini sağlamaktadır. Her gelişim alanı birbiriyle ilişki içerisinde ve birindeki gelişim bir diğerini etkilemektedir (Tercan, Dursun, Yıldız Bıçakçı, 2015).

Çocuklar için anne babanın beden dili, konuşmalarından çok daha etkili ve anlamlıdır. Bebekler ve küçük çocuklar, anne babalarından kendi beden dillerini anlamalarını beklerler. Anne baba bunu başaramadığında, çocuk gereksinimlerini ve duygularını açıkça ifade ettiğini, ancak anne babasının onları dikkate almadığını düşünür (Molcho, 2007).

Duygular gelişimi harekete geçirmektedir. Duygular aynı zamanda çocuklar yeni hedeflerine ulaşırlarken bu davranışlarını düzenlerken çeşitlendiren ve daha karmaşık hale gelen gelişmekte olan sistemin boyutudur. Henüz duygularını tanımlayamayan bebeklerin gerçekten hangi duyguları deneyimlediklerini belirlemek zordur. Beden hareketleri ve sesleri her ne kadar biraz bilgi verse de bu konuda en güvenilir ipuçlarını yüz ifadeleri sunar (Berk, 2013).

Dil becerisi henüz gelişmemiş olan bir bebeğin ihtiyaçlarını ve duygularını aktarabilmesi için tek yolu çıkardığı sesler, yüz ifadeleri ve vücut hareketleridir. Bu hareketleri iyi gözlemleyip doğru yorumlayabilmek, bebeğe hem psikolojik hem de fiziksel olarak en uygun bakımı vermemize yardımcı olur. Yaş büyüdükçe ve dil becerisi geliştikçe, çocuğun mimiklerinde ve beden dilinde çeşitlenmeler olduğunu görmekteyiz. Kimi zaman çocuklar bizlere yüz ifadeleri ve beden diliyle sözel olarak aktaramadıkları pek çok şey anlatırlar.

Bu çalışmada ebeveynlerin bebeklerinin günlük rutinlerdeki beden dili algılarını incelemek amaçlanmıştır. Anne ve babaların bebeklerin beden dili arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın konusu ile ilgili daha önce bir benzer çalışmaya rastlanmamıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmada, 0-3 yaş bebeğe sahip ebeveynlerin bebek beden dili algısına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışma mevcut nitel araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Bu araştırma Karabük, Ankara ve İstanbul

illerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2017-2018 yıllarını kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Ankara ve Karabük illerinde yaşayan, 0-3 yaş grubu bebeğe sahip, 50 anne ve 50 baba oluşturmuştur.

Bu araştırmada 0-3 yaş çocuğa sahip ebeveynler için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve bebeğin günlük rutinlerdeki davranışlarının yer aldığı 24 fotoğraflık bir albüm kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan günlük rutinlerde bebeğin fotoğraflarının bulunduğu 24 resimli albüm aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma için öncelikle görüşme yapılacak anne ve babalarla gönüllülük esasına dayalı katılımları sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu albümü oluşturan fotoğraflar ve fotoğraflar için hazırlanan sorular için bir uzmandan görüş alınmış ve geri bildirimleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Fotoğraflar ve fotoğraflar hakkında sorulan soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek için 7 ebeveyn ile pilot uygulama yapılmış ve anlaşılmayan fotoğraf ve sorularda düzenlemeye gidilerek son şekli verilmiştir. Albümdeki fotoğraflarda günlük rutin etkinliklerinden uyku, beslenme, oyun ve banyo yer almıştır. Ebeveynlere ilk olarak kişisel bilgi formu uygulanmış daha sonra fotoğraflar gösterilerek, fotoğraflar ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırma Karabük, Ankara ve İstanbul olmak üzere 3 il ile, 2017-2018 yılında 0-3 yaş çocuğa sahip 50 anne ve 50 baba ile ve araştırmanın konusuna benzerlik gösteren çalışma sayısı ile sınırlıdır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler tablo halinde sunularak yorumlanmıştır. Tablolar sırasıyla bebeğin günlük rutinleri olan banyo, oyun, uyku, ve beslenme rutinlerinden örnek olarak birer fotoğraf, tablo ve tablo yorumları aşağıda belirtilmiştir.



Resim 1. Bebeğin banyo rutini örneği

Tablo 1. Anne ve babaların "Bebek ne yapıyor ?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Bebek ne yapıyor?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Kafasını kaşıyor.	12	15	%27
Saçını tarıyor.	22	24	%46
Saçını çekiyor.	16	11	%27
Toplam	50	50	%100

Tablo 1'de bebeğin ne yaptığına ilişkin sorulan soruya ebeveynlerin %27'si kafasını kaşadığını %46'sı saçını taradığını %27'si saçını çektiği cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 2. Anne ve babaların "Fotoğraftan önce ne olmuş olabilir?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Fotoğraftan önce ne olmuş olabilir?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Banyo yapmış olabilir.	20	22	%42
Yemek yemiş olabilir.	12	13	%25
Uykudan kalkmış olabilir.	18	15	%33
Toplam	50	50	%100

Tablo 2'de gösterilen fotoğraftan önce ne olmuş olabileceği ile ilişkili sorulan soruya ebeveynlerin %42'si banyo yapmış olabileceğini %25'i yemek yemiş olabileceğini %33 'de uykudan kalkmış olabileceği cevaplarını vermiştir.

Tablo 3. Anne ve babaların "Fotoğraftan sonra ne olmuş olabilir?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Fotoğraftan sonra ne olmuş olabilir?	Anne	Baba	%
Uyumuştur.	27	22	%49
Yemek yemiştir.	17	13	%30
Oyun oynamıştır	5	15	%20
Toplam	50	50	%100

Tablo 3'de gösterilen fotoğraftan sonra ne olmuş olabileceği ile ilişkili sorulan soruya ebeveynlerin %49'ı uyuduğunu %30'u yemek yemiş olabileceğini %20 si oyun oynamış olabileceği cevaplarını vermiştir.



Resim 2. Bebeğin oyun rutini örneği

Tablo 4. Anne ve babaların "Bebek ne yapıyor?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Bebek ne yapıyor?	Anne	Baba	%
Sandalyenin üzerine çıkmayı öğreniyor.	29	26	%55
Kendi başına oyun oynuyor.	13	18	%31
Sandalyeyi kullanarak koltuğa çıkıyor.	8	6	%14
Toplam	50	50	%100

Tablo 4'de bebeğin ne yaptığına ilişkin sorulan soruya ebeveynlerin %55'i sandalyenin üzerine çıkmayı öğrendiğini, %31'i kendi başına oyun oynadığını, %14'ü sandalyeyi kullanarak koltuğa çıkmaya çalıştığı cevabını vermiştir.

Tablo 5. Anne ve babalara "Siz böyle bir durumla karşılaşırsanız ne yapardınız?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Siz böyle bir durumla karşılaşırsanız ne yapardınız?	Anne	Baba	%
Çok telaşlanırdım.	28	15	%43
Hemen indirirdim.	24	14	%38
Sandalyeden inmesini beklerdim.	8	21	%29
Toplam	50	50	%100

Tablo 5'de gösterilen fotoğraftaki gibi bir durumla karşılaştıklarında ne yapacaklarına ilişkin sorulan soruya ebeveynlerin %43'ü çok telaşlanacağı, %38'i hemen indireceği, %29'u sandalyeden inmesini bekleyeceği cevaplarını vermiştir.

Tablo 6. Anne ve babalara "Fotoğraftan sonra ne olmuş olabilir?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Fotoğraftan sonra ne olmuş olabilir?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Yanında kim varsa telaşlanıp hemen sandalyenin üzerinden indirmiştir.	25	12	%37
Yanında kim varsa sandalyeden inmesine yardım etmiştir.	17	17	%34
Bebeğin kendi kendine inmesine izin vermiştir.	8	21	%29
Toplam	50	50	%100

Tablo 6'da gösterilen fotoğraftan sonra ne olmuş olabileceği sorusuna ebeveynlerin %37'si yanında kim varsa telaşlanıp hemen sandalyenin üzerinden indirdiğini, %34'ü yanında kim varsa sandalyeden inmesine yardım ettiğini, %29'u bebeğin kendi kendine inmesine izin verdiklerini söylemişlerdir.



Resim 3. Bebeğin beslenme rutini örneği

Tablo 7. Anne ve babalara "Bebek ne yapıyor?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Bebek ne yapıyor?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Kaşığı tutmayı öğrenmiş.	19	23	%42
Kendi kendine yemek yiyebiliyor.	21	20	%41
Başkasının yardımına ihtiyacı var gibi görünüyor.	10	7	%17
Toplam	50	50	%100

Tablo 7'de bebeğin ne yaptığına ilişkin sorulan soruya ebeveynlerin %42'si kaşığı tutmayı öğrenmiş, %41'i kendi kendine yemek yiyebiliyor, %17'si başkasının yardımına ihtiyacı var gibi görünüyor yanıtını vermiştir.

Tablo 8. Anne ve babaların "Fotoğraftan sonra ne olmuştur?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

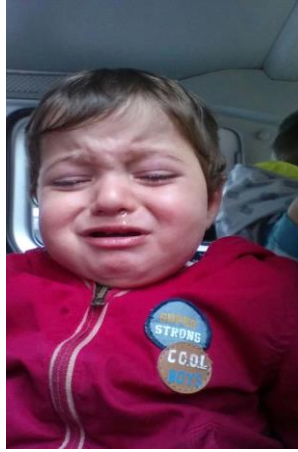
Fotoğraftan sonra ne olmuştur?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Bütün yemeğini kendi bitirmiştir.	19	20	%39
Yemeğinin tamamını bitirmek istememiştir	16	10	%26
Kendisi yiyememiştir, anne veya bakımını üstlenen kişi yemeğini yedirmiştir.	15	20	%35
Toplam	50	50	%100

Tablo 8'de fotoğraftan sonra ne olmuş olabileceğine ilişkin sorulan soruya ebeveynlerin %39'u bütün yemeğini kendi bitirmiştir, %36'sı yemeğinin tamamını bitirmek istememiştir, %35'i kendisi yiyememiştir, anne veya bakımını üstlenen kişi yemeğini yedirmiştir yanıtını vermiştir.

Tablo 9. Anne ve babaların "Siz bebeğin yerinde olsanız ne hissederdiniz?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Siz bebeğin yerinde olsanız ne hissederdiniz?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Yemeğimi kendim yediğim için mutlu olurdum.	46	45	%91
Yemeğimi bir başkası yedirse mutlu olurdum.	4	5	%9
Toplam	50	50	%100

Tablo 9'da kendi bebeklerinin yerinde olsalar neler hissedebilecekleri sorusuna ilişkin sorulan soruya ebeveynlerin %91'i yemeğimi kendim yediğim için mutlu olurdum, %9'u yemeğimi bir başkası yedirirse mutlu olurdum yanıtını vermiştir.



Resim 4. Bebeğin uyku rutini örneği

Tablo 10. Anne ve babaların "Bebek nasıl hissediyor?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Bebek nasıl hissediyor?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Uykusu geldiği için huzursuz.	9	7	%16
Bir isteği yerine getirilmediği için mutsuz.	35	27	%62
Bulunduğu ortamdansıkılmış.	6	16	%22
Toplam	50	50	%100

Tablo 10'da bebeğin nasıl hissettiğine ilişkin sorulara ebeveynlerin %16'sı uykusu geldiği için huzursuz, %62'si bir isteği yerine getirilmediği için mutsuz, %22'si bulunduğu ortamdansıkılmış yanıtını vermiştir.

Tablo 11. Anne ve babaların "Siz bebeğin yerinde olsanız ne hissedersiniz?" sorusuna yönelik verdikleri cevapların dağılımı

Siz bebeğin annesinin yerinde olsanız ne hissederdiniz?	Anne Sayı	Baba Sayı	%
Çıldırıldım.	38	36	%84
Sabırlı davranarak ağlamasının bitmesini ve sakinleşmesini bekledim.	12	14	%26
Toplam	50	50	%100

Tablo 11'de bebeğin annesinin yerinde kendileri olsa neler hissedebileceklerine ilişkin sorulan soruya %84'ü çıldırdım, %26'sı sabırlı davranarak ağlamasının bitmesini ve sakinleşmesini bekledim yanıtını vermiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada ebeveynlerin bebeklerin günlük rutinlerdeki beden dili algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ebeveynlerin bebek beden dilinden ne anladıkları, bebek beden diline ilişkin tutum ve davranışlarının ortaya koyulması ileride yapılacak olan araştırmalara rehberlik edecektir. Aynı zamanda bu araştırmada elde edilen bulgular ebeveynlerinin bilgi eksikliğini gidermeleri, eksik ve yanlış bilgileri konusunda farkındalık kazanmaları açısından önemlidir.

Banyo rutininde ebeveynlere gösterilen fotoğraflara verilen cevaplar incelendiğinde banyo sonrasında giyinmiş ve saçlarını tarayan bir bebeğin fotoğrafına ebeveynlerin çoğunluğunun bebeğin banyodan çıkmış olduğu cevabını verirken bunun yanında yemek ve uyku rutinleri ile bağdaştırdığı cevapları alınmıştır. Banyo anında gösterilen fotoğrafta bebeğin ne hissettiğine, yanında kimin olabileceğine ve daha sonrasında ne olmuş olabileceğine verilen yanıtlara ebeveynler kendi bebekleri ile özdeşleştirerek cevap vermiştir. Banyo rutini ile ilgili fotoğraflara verilen tüm cevaplar incelendiğinde ise aile fotoğraflarını kendi aile ortamı ve bebeklerinin mizaç özellikleri ile özdeşleştirip ona göre cevaplar verdiği ayrıca banyo rutinini, yemek ve uyku rutinleri ile beraber olabileceğine ilişkin bir bakış açısıyla cevaplar verilmiştir. İngiliz bebek bakım uzmanı Rachel Waddilove (2014) da bebeğin banyodan önce karnın tok olmasının banyoda bebeğin daha çok eğlenbildiğini söylemiştir. Waddilove banyodan sonra uyutulan bebeklerin daha çabuk ve rahat bir şekilde uyku geçeceğine de değinmiştir. Bu nedenle banyo rutinlerinde ebeveynler bebeğinin mizaç özelliklerine uygun olarak düzenleme yapmalı, banyo rutinini uyku ve yemek rutini ile ele alması hem bebek hem de ebeveynler açısından daha eğlenceli ve sorunsuz geçmesini sağlayabilir.

Oyun rutininde ebeveynlere gösterilen fotoğraflara verilen yanıtlar incelendiğinde fotoğraflarla ilgili sorulan öncesinde ve sonrasında ne olmuş, yanında kim olabilir?, bebek nasıl hissediyor? olabilir, fotoğraftaki bebeğin annesi-babası siz olsaydınız ne yapardınız? ve nasıl hissederdiniz? sorularına verilen yanıtlarda; aileler kendi yaşantılarına, bebeğinin mizacına, bebeğinin gelişimine kıyaslayarak ve özdeşim kurarak cevap vermiştir. Ebeveynler fotoğraftaki ebeveynlerin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız ve nasıl hissederdiniz sorularına verilen yanıtlarına büyük çoğunluğunun hemen müdahale ettiği ve tedirgin olacakları yanıtlarını vermişlerdir. Oyun çocukların bütün gelişim dönemleri için vazgeçilmezdir. Çocukların kişilik gelişimini ve olumlu davranışlar kazanmasına katkı sağlar. Aynı zaman da oyun çocuklar için sevinç ve mutluluk kaynağıdır. Çocuk oyun sayesinde hayat tecrübesi kazanır, yeteneklerine geliştirir. Kurallara uymayı, uyumlu hareket etmeyi öğrenir. Çocuğun büyümesi ve sağlıklı gelişmesi için beslenme, sevgi, bakım ne kadar gerekli ise oyun da o kadar gereklidir (Acar, 2015). Oyun oynaması engellenen çocuk, bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bir gelişim gösteremez. Çünkü oyunun çocuk üzerinde uyarıcı bir etkisi vardır ve bu uyarıcı çocuğun gelişim alanlarını uyarmaktadır. Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamamış çocuklara göre sosyal yönden daha aktif ve girişken, yaratıcılık becerilerinin daha fazla, konuşma ve ifadelerinin düzgün, kelime

dağarcıklarının dahazengin olduğu gözlemlenmiştir (Duman ve Temel, 2011). Bu nedenle oyun rutinlerinde ebeveynler bebeklerine kendilerine zarar vermedikleri müddetçe müdahale etmekten kaçınmalı ve bebeklerine destek olmalıdırlar. Bu sayede bebeklerinin daha rahat, özgüvenli gelişmesine katkı sağlayabilirler.

Beslenme rutininde ebeveynlere gösterilen fotoğraflar incelendiğinde beslenme anında bebeğin ne yapmış olabileceği, nasıl hissettiği, yanında kim olabileceği, yemekten sonra ne olabileceği sorularına verilen yanıtlarda ebeveynler kendi aile ortamı, bebeklerin gelişimi ve bebeklerinin mizaç özelliklerini dikkate alarak cevap vermiştir. Ayrıca, ebeveynlerin yanıtlarında beslenme rutinlerini oyun rutinleri ile birleştirdiklerine ilişkin yanıtlar verilmiştir. Beslenme bireylerin büyüme ve gelişme potansiyellerine ulaşabilmeleri, hastalıklardan korunmaları ve kaliteli bir yaşam sürmeleri için temel olan bir gereksinimdir. Beslenme anne karından yaşlılığa kadar insan yaşamının her döneminde oldukça önemli bir etkidir(Arlı, 2015). Bebeğin büyümesi ve gelişimini desteklemek için etkili beslenme önemlidir. Beslenme sırasında bebek ile göz teması kurmak, bebeğe yiyeceklere dokunmasına ve kendi kendine beslemesine izin vermek, küçük oyunlar oynayarak dikkatini toplamak psikososyal açıdan önemlidir (Özmert, 2005). Beslenme sadece anne ve çocuğu ilgilendiren bir süreç değildir. Babalarda bu süreçte anneye destek olmalıdır. Kong ve ark. (2004) yılında yaptıkları çalışmada baba desteğinin çocukların beslenme şeklini önemli derecede etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ebeveynler beslenme zamanlarında bebeğe ilgi ile yaklaşarak bebeğin ne istediğini anlayıp bebeğin ihtiyaçlarının ona göre düzenlenmesi bebeği mutlu eder. Ayrıca beslenme zamanlarında bebekle küçük oyunlar oynamak bebeğin beslenme zamanının eğlenceli geçmesini sağlayabilir.

Uyku rutininde ebeveynlere gösterilen fotoğraflar incelendiğinde bebeğin ne hissettiği, bebeğin annesinin yerinde olsalar neler hissedebilecekleri ve bebeğin ne yaptığı sorularına verilen yanıtlarda ebeveynler kendi aile ortamları, kendi bebeklerinden ve kendi kişilikleriyle özdeşleştirerek cevap vermişlerdir.Uyku bebeğin gelişiminde temel gereksinimi ve önemli bir etkinliğidir.Büyümesi sağlıklı gelişmesi,bağıışıklığının güçlenmesi ve öğrenme sürecinin kalıcı olabilmesi için uyku düzeninin sağlanması gerekir.Bu yüzden ebeveynler bebeklerinin uyku beden dilini doğru bir şekilde yorumlayarak bu ihtiyacının zamanında karşılanmasına özen göstermelidir. Yenidoğan ve erken çocukluk döneminin büyük bir kısmını uykuda geçmektedir.Uyku sırasında salınan büyüme hormonunun çocuğun sağlığını olumlu yönde etkileyerek büyüme gelişmeyi desteklediği bildirilmektedir.Yenidoğan bebeklerin merkezi sinir sistemi başta olmak üzere diğer tüm sistemlerinin fonksiyonel işlevlerinin devam etmesi ve büyüme gelişmesinin sağlanması için uygun pozisyonlarda yatırılarak sağlıklı uyku düzeninin oluşturulması önemlidir (Ustabaş ve Özen, 2011).Bu nedenle ebeveynler bebeklerinin uyku düzenlerini bebeklerinin gelişimine uygun ve zamanında oluştururlarsa bebeğin gelişimine katkısı büyük olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma temel olarak ebeveynlerin bebek beden dilini nasıl algılayıp yorumladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin bebeğin fotoğraflarda gösterilen

rutinler doğru bir şekilde tanımladığı, bebeğin neler hissettiği, ne yaptığı ile ilgili sorularına verilen cevaplarda ebeveynler kendi bebeklerinin gelişim dönemini ve mizaç özelliklerini dikkate alarak cevap verdiği gözlemlenmiştir. Fotoğraflara gelen yorumlardan ebeveynlerin kendi bebeklerinin beden dilini algıladıkları sonucu çıkarılabilir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplardan yaşadıkları aile ortamının da etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ailelere sorulan bebeğin yanında kim olabilir yada kim ilgilenmiştir sorularına eğer anne çalışmıyorsa hem annenin hem de babanın cevabı genellikle anne olmuştur. Eğer anne çalışıyor ise çocuğun bakımını üstlenen kişi büyük çoğunlukla olmakla birlikte bunun yanı sıra anne yada babanın da olabileceği gibi cevaplar alınmıştır. Sorulara verilen cevaplara göre annelerin babalara göre fotoğraftaki bebeğin neler hissettiğini daha doğru yorumladığı gözlemlenmiştir.

Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında karşılanabilmesi için, gelişimine destek verebilmek için ebeveynleriyle arasında güvenli bir bağlanma kurulabilmesi için bebeğin beden dilinin ebeveynler tarafından doğru bir şekilde yorumlanması önemlidir. Yaratılış olarak anneler bebeklerinin hareketleriyle ne demek istediğini bilir. Bu hareketleri doğru yorumlamak ve anlamak zaman ister. Bebeklerinin yaşadığı duyguları ve ihtiyaçlarını anlamak adına ebeveynler; bebekleri bir olay yaşadığı anda veya sonrasında kullandığı ses tonuna, yüz ifadelerine dikkat edilmelidir. Böylelikle bebeğin hangi duygu/duyguları yaşadığı tespit edilmeli ve uygun geri bildirimler verilmelidir. Bu dönemde aile, bebeğinin davranışlarını sakince, anlayışla ve şefkatle karşılanmalıdır. Bebeğinin duygularını ifade etmesine olanak verilerek özgür bırakılmalıdır.

Bebekle sürekli iletişim halinde bulunmak ileriki yaşamında sosyal, uyumlu ve iletişime açık bir çocuk olmasında katkısı büyüktür. Ayrıca bebeğin ihtiyaçlarının erken fark edilmesi ve müdahale edilmesi bebeğin iyi ve mutlu hissetmesini sağlar. Bebek bu dönemde çevresindekileri taklit ettiği için ebeveynlerin bebekleri ile konuşurken olaylara uygun jest, mimik ve hareketlerde bulunmalıdır. Böylelikle bebek olaylara uygun tepkileri taklit yolu ile ebeveynlerinden öğrendiği şekilde uygulaması ebeveynlerin bebeklerinin ne demek istediğini daha kolay algılamasını sağlar.

KAYNAKLAR

- 08 Arlı, M. ve Şanlıer, N. ve Küçükkömürler, S. ve Yaman, M. (2017) *Anne ve Çocuk Beslenmesi*, Ankara: PEGEM AKADEMİ Yayın No: 14749.
- 09 Aytar, A. G., Aksoy, A. B. ve Kaytez, N. (2014) "Anne Kişiliği ve Çocuğun Mizaç Özelliği," *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- 10 Balcı Akpınar, R. (2004) "Duygusal Yüz İfadelerini Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Öğretim Programı," *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1303-5134, 1-10.
- 11 Bayer, A. (2015) Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocuklarının Öz Bakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Konya: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 12 Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015) "Oyun ve Oyuncağın Çocuk Sağlığına Etkisi," *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 5(2), 81-87

- 13 Bellibaş, E., Büküşoğlu, N. ve Eremiş, S. (2005) "Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu Tanılı Bir Grup Çocukta Mizaç Özellikleri," *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.
- 14 Berk, E., L., (2013) *Bebekler ve Çocuklar*, Çev.: N. Işıklıoğlu Erdoğan. Ankara: NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK
- 15 Çelik, A. (2004) "Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi," *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 187-196.
- 16 Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011) "Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınınına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi," *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- 17 Evliyaoğlu, N. (2007) "Sağlam Çocuk İzlemi," *Türk Ped. Arş.*, 42, 6-10.
- 18 Hogg, T. ve Blau, M. (2017) *Yeni Annelere Mucize Çözümler*, İstanbul: Gün Yayıncılık.
- 19 Kandir, A. ve Alpan, Y. (2008) "Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracının (ITSEA) Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Uygulanması," *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- 20 Kandir, A. ve Alpan, Y. (2008) "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi," *Aile ve Toplum Dergisi*, 10(4), 33-38.
- 21 Koçer Çiftçi, H. (2004) "İlk 18 Ayda Bebeklerin Fiziksel, Psiko-Motor ve Zihinsel Gelişim Sürecinde Oyun Özellikleri," *Güz*, 40, 504-517.
- 22 Köksal, G. ve Özel, H.G. (2008) *Bebek Beslenmesi*, Ankara: KLASMAT YAYINCILIK Yayın No:726
- 23 MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2016). *1-6 Yaş Çocuklarında Öz Bakım*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 24 Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011) "Bağlanma ve İlişkili Değişkenler," *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570.
- 25 Oğuz, Ş. ve Önay Derin, D. (2013) "60-72 Aylık Çocukların Bazı Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi," *Elementary Education Online*, 12(2), 498-511.
- 26 Özmert, E. N. (2005) "Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-I: Beslenme," *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 179-195.
- 27 Paktuna Keskin, S. (2013) *Çocuklarla Doğru İletişim*, İstanbul: Boyut Yayıncılık
- 28 Sarı, S. Ç., (2011) "Çocuk Oyun ve Öğrenme," *Eğitim-Bir-Sen Dergisi*, 7(20), 21-25.
- 29 Şanlıer, N. ve Aytekin, F. (2004) "Sıfır-Üç Yaş Grubunda Çocuğu Bulunan Annelerin Beslenme ve İshal Konusunda Bilgi ve Davranışlarının İncelenmesi," *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 81-100.
- 30 Trawick-Smith, J. (2014) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK
- 31 Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006) "Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji," *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.

- 32 Ustabaş, N. ve Gözen D. (2011) " Yenidoğan Bebeklerin Beslenme Sonrası Yatış Pozisyonu ve Uyku Süresi arasındaki İlişki," *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(1), 21-27.
- 33 Yıldız Bıçakçı, M. (2015) *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim*, Ankara: EĞİTEN KİTAP YAYINCILIK Yayın No: 29377
- 34 Yılmaz, G. ve Gürakan, B. (2002) "Çocuklukta Uyku Düzeni Sorunları," *Sted*, 11(8), 289-290.

24 Ekim 2018

Oturum XLVII**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz Saçan**

Saat**10:45-12:15****Yer****Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)****ÇOCUK GELİŞİMCİ VE ANNE BABALARIN GÖRÜŞLERİ İLE AİLE GÖRÜŞMELERİ**

Nur Sena ÖZ, Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Çocuk gelişimcilerin temel görevi olan gelişimsel değerlendirme, çocuğu bütüncül çevresi ile ele alarak yani aile merkezli değerlendirme yapılarak gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu çalışmada, üçüncü basamak sağlık kurumlarında çalışan çocuk gelişimcilerin ve takipli anne/babaların aile görüşmeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da üçüncü basamak hastanelerde çalışan beş çocuk gelişimci ve çocuk gelişimcilerin takip ettikleri üçer anne/baba yani toplamda 15 anne/baba oluşturmaktadır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler Maxqda programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bilgilere göre; çocuk gelişimcilerin aile görüşmelerini her zaman kullandıkları, lisans düzeyinde aldıkları vaka örnekleri ve uygulamaya yönelik derslerin meslek hayatlarında etkili oldukları belirlenmiştir. Anne/babaların ise aile görüşmelerinden memnun oldukları, yönlendirme ile görüşmeye başladıkları çocuk gelişimciler ile yaptıkları görüşmelerin çocuklarına, kendilerine ve ailelerine katkısının olduğu düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.

ABSTRACT

It is expected that developmental assessment, which is the main task of child development specialists, will be carried out with a child-centred assessment by dealing with the child in a holistic environment. In this study, it is aimed to examine the opinions of the child development specialists who work in tertiary healthcare institutions and the follow-up parents about the family interviews. The study group consisted of 15 mothers/fathers and 5 child development specialists in Ankara. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to collect the data. Data were analyzed using Maxqda program. According to the information obtained; it was determined that the child development specialists used family interviews at all times, the case examples they took at the undergraduate level and the practical courses were effective in their professional lives. It is determined that parents and children are satisfied with family interviews which used by child development specialists and they also think that they contribute to their children and their families.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK) güncel sözlüğe göre aile; evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik olarak tanımlanmaktadır. Bu birlikte yer alan çocuklar önce anne baba ve sonra da büyük ebeveynler olarak yaşamlarını devam ettirmektedirler. Bu nedenle aile içinde çocuğun gelişim sürecinde ailenin önemli yeri bulunmaktadır (Dallos & Draper, 2016).

İnsan yaşamı gelişim sürecince doğumdan itibaren birtakım ihtiyaçlara gereksinim duymaktadır. Abraham Harold Maslow (1943)'ün İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne göre en temel ihtiyaçlar; fizyolojik ve daha sonra güvenlik, ait olma, sevmeye, sevilmeye gibi psikolojik ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların karşılandığı en doğal ortam aile ortamıdır (Demircioğlu, 2016; Nazlı, 2016). Kısaca aile ve özellikle anne baba, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu olan ve gelişimi için destek olan bireylerdir (Sabatelli & Bartle, 1995; Özgüven, 2010). Bronfenbrenner (1917-2005)'in ekolojik sistemler teorisine göre çocuğun gelişiminde çocuk merkezde olup çocuğun etkileşimde olduğu aile, akraba, okul-aile, akrabalar-aile grupları, komşu, aile dostları, sosyal medya ve kültür, devlet, din gibi birimler çocuğun gelişimini etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1995). Bu nedenle doğumdan hemen sonra başlayan bu etkileşim doğumdan sonraki dönemlerde de devam etmektedir (Çağdaş, 2015). Bu düşünce ile çocuğun gelişimi değerlendirilirken çocuk tek başına ele alınmaz, çocuğun yakın çevresi de ele alınmaktadır (Nazlı, 2016; Yıldız Bıçakçı, 2017).

Çocuğun en yakın çevresi olan ailenin çocuğuna sağladığı gelişimsel destek çocuğun olumlu yönde ihtiyaçlarının karşılanarak olumlu destek olmasını sağlamaktadır (Bee & Boyd, 2009). Ailenin bu yönde olumlu desteğin sağlanabilmesi için özellikle, anne babaların, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitimle ve danışmanlıkla desteklenmesi oldukça önemlidir (Çağdaş, 2015). Ailelere ihtiyaç duydukları konular hakkında danışmanlık yapan uzmanlar aileler ile görüşmeler yapmaktadırlar. Anne ve babalar bilgi ve teknolojiye ilerlemenin de sayesinde çocuk yetiştirme hakkındaki bilgi eksikliğini hissetmeye başlamakta ve daha çok sayıda anne baba bu eksikliği gidermek için uzman kişilere başvurmaya başlamakta ve aile görüşmeleri talep etmektedir (Hamamcı & Sevim, 2004; Özgüven, 2004). Aile görüşmeleri, çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından aile ile iş birliğinin yapıldığı, ailenin ve çocuğun güçlendirildiği görüşmelerdir. Aile görüşmeleri, anne ve babalara çocuklarının gelişim özellikleri, ihtiyaçları, ilgileri ve çocuklarına uygun nasıl davranışlar sergileyecekleri konusunda bilgi ve becerini kazandırmaktadırlar (Yıldız Bıçakçı, 2016). Çünkü aile içinde çocukla ilgili gelişimsel, eğitimsel veya psikolojik bir sorun ile karşılaşıldığında, anne ve babalar genellikle kendi ebeveynlerinin sergiledikleri tutumları çocuklarına sergileyebilmektedirler. Bu durum da var olan bir yanlışın devam ettirilmesine neden olabilmektedir (Yavuzer, 2016). Bu nedenle aile ve uzmanın yaptıkları görüşmelerde; ailenin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi, çocuk-aile arasındaki iletişimin anlaşılması, çocuğun çevresi ile etkileşiminin belirlenmesi ve ardından aileye ilgili konularda danışmanlık yapılması gerekmektedir (Yıldız Bıçakçı, 2016; Yıldız Bıçakçı 2017). Aile farklı disiplinlerden meslek gruplarının üzerinde çalıştığı bir konudur (Baran & Tiryaki, 2016). Psikologlar, psikolojik danışmanlar, sosyal çalışmacılar ve çocuk gelişimciler gibi farklı birçok meslek

grubu çocuk ve aile ile çalışmakta olup bu uzmanlar aileler ile görüşmelerini yürütmektedir. Çocuğun gelişim takibini yapmak ve çocuğun gelişimsel açıdan desteklenmesini sağlamak ve bu doğrultuda aileye ve çocuğa rehberlik ve danışmanlık yapmak çocuk gelişimcilerin temel görevleri arasındadır. Çocuk gelişimciler, tipik/atipik/riskli gelişim gösteren çocuklar için formal ve informal yöntemlerle veri toplamakta, çocukların fiziksel, motor, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve öz bakım gelişim becerilerini gelişimsel açıdan değerlendirmekte, topladığı tüm bu verilere ve değerlendirme sonuçlarına göre gelişimsel/egitimsel tanı koymakta, çocukların gelişimlerini desteklemek için çocuğa, aileye ve çocuğun çevresine yönelik gelişim destek/müdahale programlarını hazırlama, uygulama ve programlara rehberlik etmekte ve çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik aile eğitim programları planlamakta, uygulamakta ve değerlendirmektedir (Tercan & Bıçakçı, 2016). Çocuk gelişimcilerin sıralanan görev tanımlarından biri olarak çocukla yaptığı görüşmelerden sonra çocuğun birincil yakın çevresini oluşturan bakım verenlerine yani genellikle çocuğun anne/babalarına; çocuğun gelişimi hakkında bilgi vermek, oluşabilecek problemler için önlem almak ve varsa riskli veya şüpheli durum bunları ortadan kaldırmak için çocuk odaklı aile görüşmeleri yapmaktadır. Yapılan bu görüşmelerin sıklığı ve sayısı, çocuğun ve ailenin ihtiyaç ve gereksinimlerine bağlı olarak belirlenmektedir. Gerçekleştirilen bu görüşmelerin niteliği çocuk ve ailenin yüksek yararına olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, çocuk gelişimci ve ailelerin görüşleriyle aile görüşmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, katılımcılar, veri toplama ve verilerin analizi işlemlerine yer verilmiştir.

Çalışmanın Deseni

Çalışma nitel modelde planlanmıştır. Nitel araştırma modeli yorumlayıcı ve post modern bilim felsefesini temel almaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2016). Nitel yöntemler sadece gözlenebilir davranışlara odaklanmak yerine anlamları keşfetmekle ilgilenmekte ve daha fazla kuramsal görüşlere dayanmaktadır (Dallos & Draper, 2016). Ayrıca katılımcıların sosyal dünyayı nasıl algıladıkları ile ilgilenen çalışmalardır (Merriam & Tisdell, 2015). Nitel araştırmalarda katılımcıların ses tonları, jestleri, mimikleri, söyledikleri tümcelerinin yapısı oldukça önemlidir ve bu bilgiler arasındaki tutarlılık alınan bilgiye karşı güven duyulabileceğini göstermektedir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Mülakat, doküman inceleme, örnek olay incelemesi, odak grup görüşmeleri, projektif teknikler gibi farklı nitel araştırma türleri vardır (İslamoğlu & Alnıaçık, 2016). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme çalışmaları, bireysel olarak görüşmeleri içermektedir. Görüşmeler genellikle bireylerin deneyimledikleri bir olay ya da durum üzerinden anlayışları, inançları hakkında bilgi almayı amaçlar ve bu bilgiler hakkında bir tablo oluşturmak için kaydedilir ve araştırılır (Dallos & Draper, 2016). Çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmaktadır fakat görüşme esnasında sorular açıklanabilir ya da soru aynı kalarak farklı ifadeler ile yapılandırılabilir (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde; öncelikle çocuk gelişimciler ardından onların takip ettiği çocukların anne/babalarının belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılacak çocuk gelişimcilerin belirlenmesinde sınırlılık olarak; Ankara'da üçüncü basamak sağlık kurumlarında çalışıyor olma, yüksek lisans yapmış olma veya yüksek lisansının ders dönemini bitmiş olma ve çalışmaya katılmak için gönüllü olma yer almaktadır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda çocuk gelişimci çalışma grubu amaçsal örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubuna dahil olan beş çocuk gelişimcinin ardından anne/babaların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Anne/babaların belirlenmesinde çocuk gelişimci ile en az iki kez görüşme yapmış olma sınırlılığı göz önünde bulundurularak, tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Tesadüfi belirlenen bir günde çocuk gelişimciler ile görüşmeye gelen takipli çocuk ve anne/babaları arasından çalışmaya katılmak için gönüllü olan anne/babalar çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda belirlenen çalışma grubu amaçsal örnekleme tekniklerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu; Ankara'da hastane ortamında çalışan beş çocuk gelişimci ve çocuk gelişimcilerin düzenli takip ettikleri üçer çocuğun anne/babaları yani toplamda beş çocuk gelişimci ve 15 anne/babadan oluşmaktadır. Anne/baba görüşmelerinde çocuğun bakımından sorumlu olan; sekiz anne, dört anne ve baba, iki baba ve bir hale ile görüşmeler yapılmıştır.

Çocuk gelişimcilere ait demografik bilgilere bakıldığında; yaş grupları 26-45 arasında dağılım göstermektedir. Toplamda çalışma yılları en az 3 en fazla 20 yıl iken mevcut kurumda çalışma yılları ise en az 2 yıl en fazla 20 şeklinde dağılım göstermektedir. Çalışılan yaş grubu ise üç çocuk gelişimci için 0-18 yaş, bir çocuk gelişimci için 2-18 yaş ve bir çocuk gelişimci için ise 0-4 yaş şeklindedir.

Çalışmaya katılan anne/babalara ait demografik bilgilere bakıldığında ise çocuğun bakımından sorumlu dokuz anne, dört anne ve baba, iki baba ile görüşme yapılmıştır. Yedi lise, dört ilköğretim, dört üniversite, üç ön lisans mezunu ebeveynen 11'i görüşme yapıldığı zamanda herhangi bir işte çalışmadığını bildirmiş, çocuk gelişimcilerin takip ettikleri dokuz erkek, yedi kız çocuğun yaşları 7 ay ile 10 yaş arasında dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çocuk gelişimciler ve anne/babaların gözünden aile görüşmelerini incelemek amacıyla planlan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formların oluşturulmasında çalışmanın amaçları göz önünde bulundurularak literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda sorulabilecek soruların konu başlıkları belirlenmiştir. Nitel araştırmada yer alabilecek soru formatları dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular çocuk gelişimi alanında çalışan beş öğretim elemanı ve alanda çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen "uygun, uygun değil, değiştirilmeli" önerileri dikkate alınarak formlara son hali verilmiştir. Oluşturulan formlar bir pilot uygulama ile değerlendirildikten sonra formların son hali belirlenmiştir. Çocuk gelişimciler ve anne/babalar için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bunlardan ilki olan Yarı Yapılandırılmış Çocuk Gelişimci Görüşme Formu'nda çocuk

gelişimcilerin aile görüşmeleri hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik 10 soru yer almaktadır. Bu formda; gelişimsel değerlendirme ve aile merkezli değerlendirmenin öneminden, çocuk gelişimcilerin lisans döneminde aldıkları derslerin aile görüşmesine olan etkisinden, görüşmelerin aşamalarından, görüşmeden elde edilen bilgilerin raporlama, yönlendirme gibi süreçlerle olan ilişkisinden, görüşmelerdeki iletişim yapısı hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. İkinci olarak Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu'nda çocuk gelişimciler tarafından çocukları takip edilen anne/babalardan aile görüşmeleri hakkında bilgi almayı amaçlayan 9 soru yer almaktadır. Bu form ise çocuk gelişimci ile devam eden görüşmelerin nasıl başladığı, ailenin gelişimsel değerlendirme hakkındaki bilgisi, görüşmelerin sıklığı, süresi, katkısı ve iletişim yöntemleri hakkında bilgi almayı amaçlayan soruları kapsamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çocuk gelişimcilerin ve takip ettikleri çocukların anne/babaların aile görüşmeleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama süreci başlamadan önce uygulamanın yapılacağı hastanede çalışan çocuk gelişimcilerden gerekli izinler alınmıştır. Çocuk gelişimci ve takip ettikleri çocukların anne/babalarından çalışmaya katılmak için gönüllü olanlarına aydınlatılmış onam formunu imzalatılıp görüşmenin amacından ve içeriğinden bahsedilerek görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeye katılmak için gönüllü olan çocuk gelişimciler anne/babalar ile yapılan görüşmelerde ses kayıt yöntemi kullanılmıştır. Alınan ses kayıtları sadece araştırmacının toplanan verileri yazıya dökme işleminde kullanılmıştır ve işlem bittikten sonra ses kayıtları silinmiştir. Bütün görüşmeler bireysel olarak bir araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Kayıtlar olduğu gibi üzerinde değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Yazıya dökülmüş görüşmeler MAXQDA (ver.18.1) programına yüklenmiş ve her soru için kodlama yapılmıştır. Her bir soruya verilen cevaplar içerik analizi ile çözümlenip yorumlanmış böylece kod ve alt kodlar oluşturulmuştur. Kodlamalar sonucunda verilen cevapların frekansları belirlenmiştir.

BULGULAR

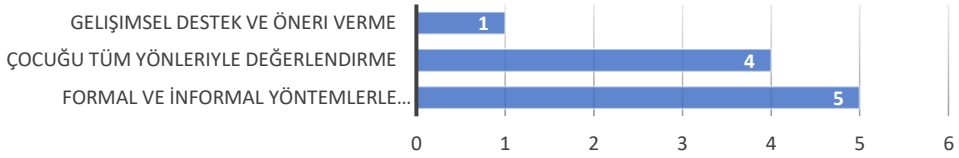
Bu bölümde çocuk gelişimcilerin ve anne/babaların aile görüşmeleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

1. Çocuk Gelişimcilerin Aile Görüşmeleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

1.1. Çocuk gelişimcilerin gelişimsel değerlendirme, aile merkezli değerlendirme ve aile merkezli değerlendirmenin gelişimsel değerlendirmedeki önemine ilişkin görüşleri

Katılımcıların gelişimsel değerlendirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığında; *formal ve informal yöntemlerle değerlendirme (f:5)*, *çocuğu tüm yönleriyle değerlendirme (f:4)* ve *gelişimsel destek önerileri verme (f:1)* şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Gelişimsel Değerlendirmeye İlişkin Görüşler



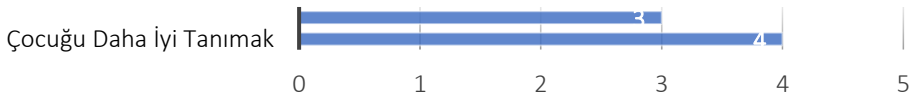
Ç1'in gelişimsel değerlendirmeye ilişkin görüşü: *"0-18 yaş arası çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, öz bakım, motor bütün gelişim alanlarının gözlem, aile görüşmesi, oyunla ve bir takım formal ve informal testler ile hepsinin bir arada değerlendirilmesi, sadece test kullanarak da değil çocuğu görerek, aileyi görerek bütün gelişim alanlarının değerlendirmesi aklıma geliyor."*

Aile merkezli değerlendirmeyi tanımlamaları istenildiğinde ise katılımcıların tümü *aile ve çocuğu tanımak için iş birliği yapma (f:5)* olarak görüşlerini bildirmişlerdir.

Ç5'in aile merkezli değerlendirme hakkındaki görüşü: *"Aile merkezli değerlendirme deyince gelişimsel değerlendirmenin içine ailenin de katılması geliyor. Aileyi de işin içine katıp iş birliği halinde çocuğu desteklemek geliyor."*

Aile merkezli değerlendirmenin gelişimsel değerlendirmedeki önemine ise; *çocuğu daha iyi tanıma (f:4)* ve *aileyi doğru yönlendirme (f:3)* cevapları verilmiştir.

Aile Merkezli Değerlendirmenin Gelişimsel Değerlendirmedeki Öneme İlişkin Görüşler

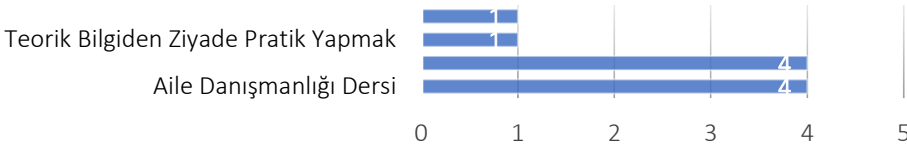


Ç3'ün aile görüşmelerinin önemine ilişkin görüşü: *"Aile görüşmeleri tabii ki gelişimsel değerlendirmeden ayrıştırmaz bir kavram. Bir çocuğu değerlendirmek için gelişimsel açıdan önce ailenin dinamiklerini anlayabilmek lazım. Zaten verebileceğimiz gelişimsel değerlendirme, gelişimsel destek önerilerini de uygulayabilmeleri için ailelerin eğer varsa bir sıkıntısı iletişimsel bazda onu desteklemek lazım en başta tabii."*

1.2. Çocuk gelişimcilerin lisans eğitiminde aldığı derslerin ve gelişim ve öğrenme kuramlarının aile görüşmeleri ve gelişimsel değerlendirmedeki etkisine ilişkin görüşleri

Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerin, aile görüşmeleri ve gelişimsel değerlendirmedeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; *aile danışmanlığı dersi (f:4)*, *gelişimsel tanı ve değerlendirme dersi (f:4)*, *teorik bilgiden ziyade pratik yapma (f:1)* ve *derslerde verilen vaka örnekleri (f:1)* cevaplarını bildirmişlerdir.

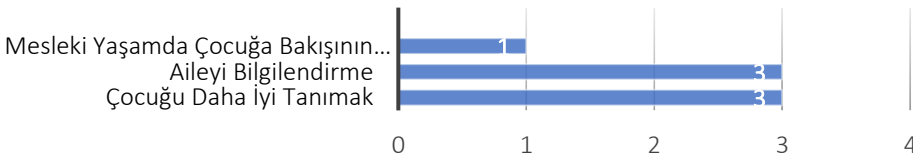
Lisans Eğitiminde Alınan Derslerin Aile Görüşmeleri ve Gelişimsel Değerlendirmedeki Etkisine İlişkin Görüşleri



Ç5'in lisans eğitiminde aldığı derslerin aile görüşmesine katkısına ilişkin görüşü: "*Gelişimsel tanı ve değerlendirme dersi, aile danışmanlığı dersi benim için önemliydi ve çok faydasını gördüm. Ama ne şekilde katkı sağladı orda hani nasıl söyleyeyim daha önce yaşamış olduğum bir durum ya da hocamızın vermiş olduğu bir örnekle daha sonra pratikte karşılaşılabildi. Ya da işte hocalarımız değerlendirme yaparken bakın işte şu aşamaları izleyeceksiniz dediğinde ben bunu pratiğe geçtiğimden net olarak gördüm ve yapabildim.*"

Lisans eğitimlerinde aldıkları gelişim ve öğrenme kuramlarının aile görüşmelerinin gelişimsel değerlendirmedeki önemine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise *çocuğu daha iyi tanıma (f:3)*, *aileyi bilgilendirme (f:3)* ve *mesleki yaşamda çocuğa bakışının şekillenmesi (f:1)* şeklinde ifadelerle görüşlerini bildirmişlerdir.

Gelişim ve Öğrenme Kuramlarının Aile Görüşmelerinin Gelişimsel Değerlendirmedeki Önemine İlişkin Görüşleri



Ç3'ün lisans eğitiminde aldığı gelişim ve öğrenme kuramlarının aile görüşmelerinin gelişimsel değerlendirmedeki önemine ilişkin görüşleri: "*Tabii ki dönem özelliklerini bilmeden gelişimsel değerlendirmeyi yorumlamak mümkün değil. Önce çocuğun kuramsal bilgiyle dönem özelliklerini anlayabildiğimiz için çocuğun gelişimsel değerlendirmede bu dönem özelliklerini baz alarak aslında çocuğu değerlendiriyoruz. Gözlemlerimiz hep bu yönde oluyor. Ailelere vereceğimiz öneriler de bu yönde oluyor. O yüzden kuramsal bilgi her zaman yardımcımız oluyor bu noktada.*"

1.3. Çocuk gelişimcilerin aile görüşmelerini çocukların gelişimsel değerlendirme sürecinde kullanma durumu ve rapor hazırlama, gelişimsel destek programı oluşturma ve aileyi farklı uzmanlara yönlendirmedeki katkısına ilişkin görüşleri

Katılımcıların tamamı aile görüşmelerini *her yaş, her aile ve her problem durumunda* kullandıklarını bildirmişlerdir (f:5).

Ç5'in aile görüşmelerini kullanma durumuna ilişkin görüşleri: *"Sürekli kullanıyoruz yani biz aile görüşmesini her vakada yapıyoruz. Tuvalet eğitimi ile ilgili gelen vakada da yapıyoruz, ne bileyim işte yeme yedirme sorunu ile ilgili gelende de yapıyoruz. Normal gelişimsel destek için gelende de yapıyoruz. Çünkü aile merkezi bütüncül değerlendirmeyi kullanıyoruz."*

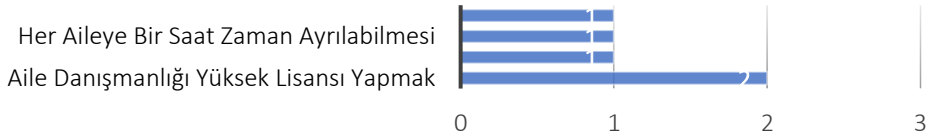
Gelişimsel rapor hazırlama, gelişimsel destek programı oluşturma ve aileyi farklı uzmanlara yönlendirmede *aile görüşmelerinin etkili olduğu görüşü* çalışmaya katılan bütün çocuk gelişimciler tarafından ortak görüş olarak belirlenmiştir (f:5).

Ç1'in aile görüşmelerinin aileyi yönlendirmedeki olumlu etkisine yönelik verdiği örnek: *"Çocuğu burada bütün gelişim alanları değerlendirip gözlemlerimi yazdığım sürece yönlendiriyorum, mesela bir nöroloğa yönlendirdiğim bir bebeğimiz vardı. Buradan raporu ile gitmişlerdi. Nörolog sadece gözlemleyin, düzenli orada takibini yapın eğer orası tekrar gerek duyarsa bana gelin demişti. Demek ki o rapor bile doktor için önemli; değerlendirme açısından, çocuğu tanıma açısından. Çünkü onlar çok kısa süre görüyorlar çocuğu. Ben burada bir saat görüyorum çocuğu."*

1.4. Çocuk gelişimcilerin aile görüşmelerini etkileyen etmenlere ilişkin görüşü

Katılımcıların aile görüşmelerini etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri; *aile danışmanlığı yüksek lisansı yapma (f:2), dosya takip sisteminin olması (f:1), her aileye bir saat zaman ayrılabilmesi (f:1) ve görüşme odalarının olması (f:1)* olumlu etkiler arasında yer almaktadır.

Çocuk Gelişimcilerin Aile Görüşmelerini Etkileyen Olumlu Etmenler



Olumsuz etkileyen etmenler ise *anne ve babalar ile görüşürken çocukların tek başına bekleyecekleri bir yerin olmaması (f:1), serviste aile görüşmelerine ayrılan bir yerin olmaması (f:1), ailenin problem durumuna karşı davranışları (f:1) ve babaların sürece dahil olmaması (f:1)* yer almaktadır

Çocuk Gelişimcilerin Aile Görüşmelerini Etkileyen Olumsuz Etmenler



Ç3'ün aile görüşmelerini olumsuz etkileyen etmenlere verdiği örnek: *"Buraya direkt psikiyatri doktorundan yönlendirilmeyle geliyor hastalarımız ama çocukla birlikte geliyorlar buraya. Randevu vermek durumunda kalıyoruz. Çünkü çocuğun burada bekleyebileceği tek başına ya da yanında biriyle bekleyebileceği bir ortamı yok. Fiziksel şartlar açısından baktığımızda. Ya da çocukla birlikte fiziksel şartlar uygun olsa bile anneye çocuk tek geldiğinde ya da babayla çocuk tek geldiğinde bekleyebileceği bir kişi olmadığı için görüşmeyi aynı anda boş olsak bile o anda, müsait olsak bile yapamıyoruz. Çünkü çocuk varken ilgili konuları konuşamıyoruz. Bu olumsuz etkileyen şeylerden biri."*

2. Anne/Babaların Aile Görüşmeleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

2.1. Ailenin gelişimsel değerlendirmeyi ve aile görüşmelerini nasıl ifade ettiğine ve çocuk gelişimciye yönlendirilme yerine ilişkin görüşleri

Ailelerin gelişimsel değerlendirmeye ilişkin görüşlerini; *fiziksel (f:7), çocuğun gelişimi (f:5), bilişsel (f:4), psikolojik (f:3), akranlarına ve yaşına göre gelişimsel durumu (f:3), öneriler verilmesi (f:2) ve bilinmiyor (f:2)* olarak ifade etmişlerdir.

Gelişimsel Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

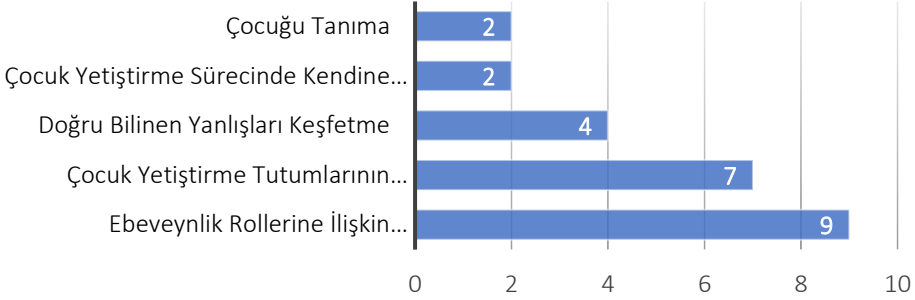


A15'in gelişimsel değerlendirme hakkındaki görüşü: *"Çocuğun gelişimini her yönü ile yaşına, kendi yaşındaki diğer çocuklara göre değerlendirilmesi."*

Ailelerin çocuk gelişimciler ile yaptıkları aile görüşmelerinin onlar için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri ise *ebeveynlik rollerine ilişkin motivasyonun artması (f:9), çocuk yetiştirme tutumlarının farkındalığını*

kazanma (f:7), doğru bilinen yanlışları keşfetme (f:4), çocuk yetiştirme sürecinde kendine güvenin artması (f:2) ve çocuğunu tanıma (f:2) şeklindedir.

Çocuk Gelişimci İle Yapılan Aile Görüşmelerinin Anne/Babalar İçin Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşleri



A3'ün aile görüşmeleri hakkındaki ifadesi: "Yaptığımız bir sürü yanlış olduğunu gördük. Bunları engellemek için bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Kendisi de bizi destekliyor. Bu şekilde yine yaptığımız, doğru yaptığımızı düşünüp yapmadıklarımızı da yol gösterme açısından güzel bir görüşme oluyor."

Çocuk gelişimciye yönlendirilme yerlerini; hastaneden yönlendirme (f:13) ve eğitim kurumunun önerisi ile yönlendirme (f:4) olarak belirtmişlerdir.

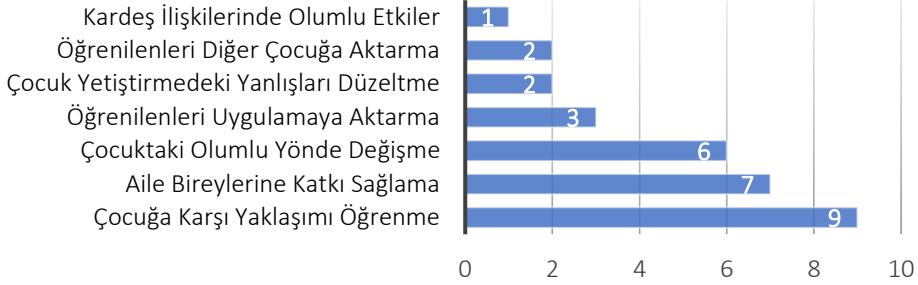
Çocuk Gelişimciye Yönlendirme Yerleri



2.2. Ailenin ifade ettiği aile görüşmelerinin katkısı ve aile görüşmelerinin görüşme nedenine katkısına ilişkin görüşleri

Ailenin ifadesine göre aile görüşmelerinin katkısı; çocuğa karşı yaklaşımı öğrenme (f:9), aile bireyelerine katkı sağlama (f:7), çocuktaki olumlu yönde değişme (f:6), öğrenilenleri uygulamaya aktarma (f:3), çocuk yetiştirmedeki yanlışları düzeltme (f:2), öğrenilenleri diğer çocuğa aktarma (f:2) ve kardeş ilişkilerinde olumlu etkiler olma (f:1) kodlarıyla gruplanan katkılar aileler tarafından belirtilmiştir.

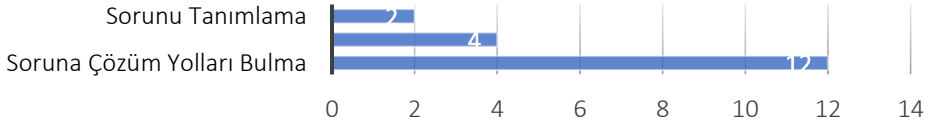
Aile Görüşmelerinin Katkıları



A11'in aile görüşmelerinin katkısına ilişkin görüşü: "Yani biz bir çocuğumuz için öğrenmeye çalıştık onda sıkıntı olduğunu düşünüyorduk. Ondaki sıkıntıların neler olduğunu gördük ondaki sıkıntılarla beraber diğer üç çocuğumuzla da aynı sıkıntıları yaşadığımızı fark ettik. Onlara karşı bizim yaptığımız yanlışları, doğruları, işte burada doğru yapmışız, burada sınır koymuşuz ama yanlış koymuşuz gibi bunları düzeltmek için bir katkı sağladığını düşünüyorum."

Aile görüşmelerinin görüşme nedenine katkısına bakıldığında ise soruna çözüm yolları bulma (f:12), sorunun izlenmesi (f:4) ve sorunu tanımlama (f:2) olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Aile Görüşmelerinin Görüşme Nedenine Katkıları

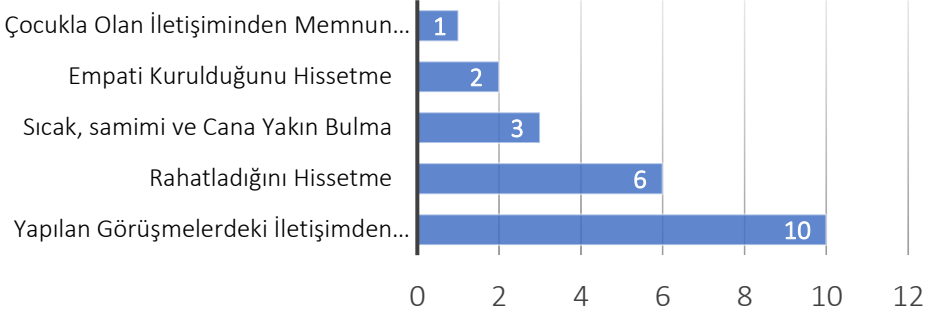


A7'nin aile görüşmelerinin görüşme nedenine katkısına ilişkin görüşleri: "Çok büyük bir faydası oldu. Özgüveni geldi kendine. Dikkatini topladı. Dikkati çok dağınıktı. Hani her şeyin kendinin olmayacağını, her şeyi kendine yaptırılmayacağını öğrendi."

2.3. Ailenin, çocuk gelişimci ile iletişimini tanımlamasına ve aile görüşmelerinden beklentilerine ilişkin görüşleri

Ailelerin çocuk gelişimcinin kurduğu iletişime ilişkin görüşleri; yapılan görüşmelerdeki iletişimden memnun olma (f:10), rahatladığını hissetme (f:6), sıcak, samimi ve cana yakın bulma (f:3), empati kurulduğunu hissetme (f:2) ve çocukla olan iletişiminden memnun olma (f:1) şeklindedir.

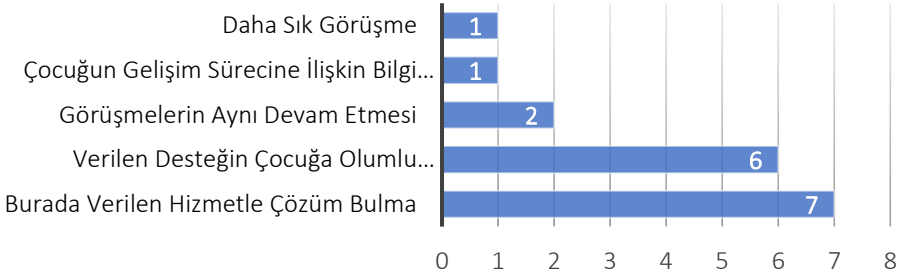
Ailenin Çocuk Gelişimcinin İletişimini Tanımlaması



A3'ün çocuk gelişimci ile olan iletişimini tanımlaması: “*Grip olmuşsunuz doktora gitmişsiniz doktor size farklı davranmış sizi iyileştiremeyeceğinizi düşündüğünüz için bir daha zor oluyor, gitmek istemiyorsunuz veya başka doktora da gitmek istemiyorsunuz. Çünkü yaptığı bir şey yok ki diyorsunuz. Burada o durumu yaşamadık yani. Çocuk gelişimci bizi anladı. Bizimle alakalı yol gösterici telkinlerde bulundu ve destekleyici bilgiler verdi. Onun için güzel bir görüşmeydi. Böyle olunca bir daha gelmeyi istiyorsunuz. Anlaşamadığınız zaman ümidiniz kesilince gelmek de istemiyorsunuz bir şey olmayacağını düşünüp. Şimdi bir ümit var bir şeyleri başarabileceğiz gibi geliyor bana.*”

Ailelerin çocuk gelişimci ile görüşmelerinden beklentilerinin burada verilen hizmetle çözüm bulma (f:7), verilen desteğin çocuğa olumlu yansımalarının devamı (f:6), görüşmelerin aynı devam etmesi (f:2), çocuğun gelişim sürecine ilişkin bilgi edinme (f:1) ve daha sık görüşme (f:1) beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Ailelerin Çocuk Gelişimci İle Görüşmelerinden Beklentileri



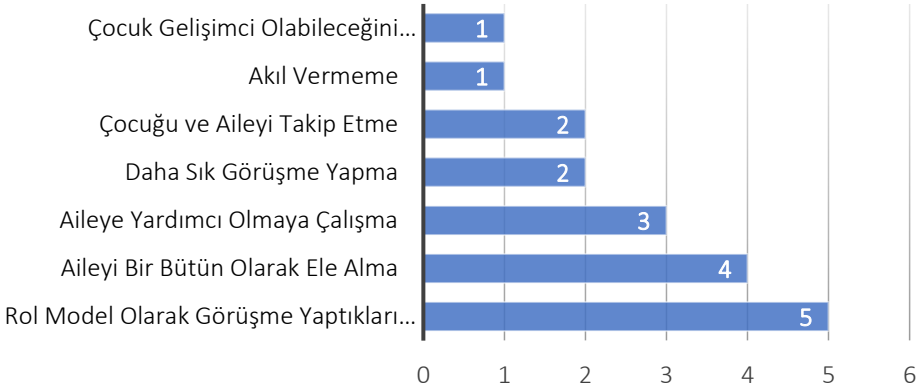
A14'ün aile görüşmelerinden beklentileri: “*Yani çocuğumuza faydalı olabilecek şeyleri öğrenmek. Tabii ki ona yararı olabilecek herhangi bir bilgi öğrensek bizim için ne mutlu.*”

2.4. Ailelerin, eğer bir çocuk gelişimci olsaydı dikkat edecekleri durumlara ilişkin görüşleri

Ailelerin eğer bir çocuk gelişimci olsalardı dikkat edeceklerine ilişkin görüşleri; rol model olarak görüşme yapıkları çocuk gelişimciyi alma (f:5), aileyi bütün olarak ele alma (f:4), aileye yardımcı olmaya çalışma

(f:3), daha sık görüşme yapma (f:2), çocuğu ve aileyi takip etme (f:2), akıl vermeme (f:1) ve çocuk gelişimci olabileceğini düşünmeme (f:1) görüşleri bildirilmiştir.

Ailelerin Eğer Bir Çocuk Gelişimci Olsalardı Dikkat Edecekleri Durumlar



A5'in eğer bir çocuk gelişimci olsaydı dikkat edeceklerine ilişkin görüşü: *"Şimdi tabii ki buradaki hastanın yoğunluğuna göre o da değişebilir yani sonuçta o da bir insan. Her çocuk aynı olmuyor. Şimdi bu yarım saat en fazla kırk beş dakika sürüyor. O kadar süre zarfında bir çocuğu tanıyamaz illa ki anne baba olarak ne yaptığını daha çok biliyor. Daha çok değil de daha sık görüşürdüm mesela çocuğu daha iyi tanımak için."*

A9'un eğer bir çocuk gelişimci olsaydı dikkat edeceklerine ilişkin görüşü: *"Muhakkak kesinlikle babayı çağırırdım. Babasız asla kabul etmezdim ve hani karşımdakini tamamen rahattatırdım hasta ve hasta yakınına. Yani her şeyi dinlerdim."*

TARTIŞMA

Çalışmada üçüncü basamak hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin ve çocuk gelişimcilerin takip ettikleri anne/babaların aile görüşmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çocuk gelişimci ve aileler ile ayrı ayrı görüşülerek aile görüşmeleri hakkında görüşleri irdelenmiştir.

İlk olarak çocuk gelişimciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşlere göre; çocuk gelişimcilerin gelişimsel değerlendirme yapabilmek için aile merkezli değerlendirmeyi her görüşmelerinde, her yaş grubunda ve her problem durumunda kullandıkları ve aileyi sürece her zaman dahil ettikleri belirlenmiştir. Bu da çocuk gelişimi meslek elemanlarından beklenen uygulamalar arasındadır. Aile görüşmeleri aşamalandırmaları çalışmaya katılan tüm çocuk gelişimcilerde; gelişimsel değerlendirme ve gelişim takibi basamaklarından oluşmaktadır. Doğan ve Baykoç (2015)'un da belirttiği gibi aile görüşmesinde, çocuk ve aile hakkında genel bilgiler edinilmekte ve başvuruya ilişkin gerekçeler alınmaktadır. Gelişimsel değerlendirmede, çocuğun kronolojik takvim yaşı ve tanısı dikkate alınarak gereksinime göre formal ve informal değerlendirme araçları kullanılarak çocuğun gelişim profili

çıkarılmakta ve bu doğrultuda aileye bilgi verilmekte, gelişimine yönelik öneriler sunulmaktadır. Gelişim takibinde, aileyle yapılan görüşme ve çocuk değerlendirmesi sonucunda, sunulan öneriler ayrıntılı olarak görülmektedir (Doğan & Baykoç, 2015; Emre Bolatbaş & Yıldız Bıçakçı, 2017). Sağlık Bakanlığı'nın (2014) Resmî Gazetede yayınladığı yönetmeliğe göre de çocuk gelişimcilerin görev tanımları arasında; çocukların zihinsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirerek çocuğun ihtiyaçlarına yönelik gelişim destek programlarını hazırlamak ve uygulamak, riskli bebek ve çocuk izlemlerinde ilgili uzman gözetiminde görev almak ve gelişimi destekleyici çalışmaları yürütmek, aileye çocuğun gelişimine yönelik eğitim vermek yer almaktadır. Yapılan bu görev tanımlarına uygun olarak görüşme yapılan çocuk gelişimcilerin çalışmalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmada görüldüğü gibi çocuk gelişimci ile yapılan aile görüşmeleri ailenin tanımlamasına göre; bilgilendirici, çözüm odaklı ve yol gösterici niteliktedir. Görüşme yapılan aileler; psikiyatri, nöroloji, pediatri, çocuk doktoru, kulak burun boğaz, erken doğum takibi ve eğitim kurumunda öğretmen tavsiyesi şeklinde yönlendirmeler ile çocuk gelişimciler ile görüşmelerine başladıklarını bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan bütün ailelerin direk çocuk gelişimciye başvurmadığı başka birimlerden yönlendirmelerinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum çocuk gelişimcilerin sağlık alanında transdisipliner yaklaşımın içinde olduğunu ve tıbbi kontrol sonrası çocuk gelişim birimine yönlendirme göstergesi olabilmektedir (Tercan & Bıçakçı, 2016).

Çalışmaya katılan çocuk gelişimciler formal ve informal yöntemleri kullanarak çocuk ve çocuğun yakın çevresini oluşturan aileyi işin içine katarak gelişimsel değerlendirme yapmakta ve değerlendirmeden elde ettikleri bilgiler doğrultusunda çocuğa ve aileye uygun gelişimsel destek vermektedirler. Bu nedenledir ki gelişimsel değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen aile görüşmeleri gelişimsel değerlendirme ve izlem sürecinde anahtar rol oynamaktadır (Tercan & Bıçakçı, 2016). Çalışmaya katılan çocuk gelişimcilerin hepsinin aile ile yaptıkları görüşmeleri yürütmede; gelişimsel değerlendirme, gelişimsel destek verme ve aileyi farklı uzmanlara yönlendirme gibi basamaklarda aile merkezli değerlendirmeden elde edilen bilgilerden yararlandıkları belirlenmiştir. Bronfenbrenner (1917-2005)'in ekolojik kuramında da belirttiği gibi çocuğu tek başına çevresini yok sayarak ele almak yetersiz olacaktır çünkü gelişim çevresel, toplumsal ve kültürel etkiler altındadır (Bayhan & Artan, 2012).

Çocuk gelişimcilerin lisans ve yüksek lisans sürecinde aldıkları dersler arasında aile danışmanlığı ve gelişimsel değerlendirme ve tanılama derslerinin mesleki yaşamlarına en çok katkı sağlayan dersler oldukları belirlenmiştir. Bu derslerin içeriklerine bakıldığında en çok vaka örneklerinin verildiği, uygulamaya yönelik örnekler verilerek derslerin işlendiği ve bu nedenle çocuk gelişimcilerin mesleki yaşamlarına katkı sağladıkları düşünülmektedir. Gelişim ve öğrenme kuramlarının katkılarına bakıldığında ise çocuğu tanıma ve aileye bilgi verme gibi süreçlerde önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Kuramlar olguları farklı bakış açısıyla görülmesini sağlamaktadır (Bee & Boyd, 2009). Bu nedenle de kuramların mesleki bakış açısını oluşturmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüşme yapılan çocuk gelişimcilerin aile görüşmelerini etkileyen etmenlere bakıldığında ise hastane fiziksel ortamının ve sisteminin sağladığı koşullar, çocuk gelişimcilerin aileler ile yaptığı görüşmeleri olumlu ve olumsuz yönde etkileyebildiği görülmüştür. Hastanede çalışılan fiziksel koşulların çocuk

gelişimcilerin mesleki çalışma motivasyonunu etkileyebilmektedir (Taştepe & Köksal Akyol, 2014). Fiziksel koşulların yanı sıra aileye ait faktörler de görüşmeleri olumsuz etkileyebilmektedir. Elde edilen bulgulara göre; babaların sürece dahil olmaması, ailenin problem durumuna verdiği tepkiler de aile görüşmelerinin içeriğini etkileyebildiği görüşü elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde annelerden bir tanesi, çocuğun babasının durumu reddettiğini bildirmiştir. Bu duruma annelerin, babalara göre daha duygusal yaklaşması ve çocuğun bakım yükünün genellikle annede olmaması ve kültürel olarak babaların duygularını bastırması etkili olabileceği düşünülmektedir (Karpat & Girli, 2011).

İkinci olarak anne/babalar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre; aile görüşmelerin kendileri için ne ifade ettiği sorulduğunda aileler, aile görüşmesinde olması beklenen bilgi ve becerilerdeki artışı ifade etmişlerdir. Zaten çocuk gelişimciler; çocuğun gelişimi hakkında bilgi edinilmesini, gelişim sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri, çocuk yetiştirme tutumları, çocukların tipik gelişimden sapmalarının hemen fark edilmesine ve uygun yönlendirmenin yapılması gibi konularda ailelere rehberlik yapmaktadır (Doğan & Baykoç, 2015). Anne/babaların verdikleri yanıtlar da benzer olarak; ebeveynlik rollerindeki motivasyonun artması, çocuk yetiştirme tutumlarının farkındalığının kazanılması, doğru bilinen yanlışların düzeltilmesi, çocuk yetiştirme sürecinde kendine güvenin artması ve çocuğun daha iyi tanınması şeklinde verilen kodlamalar aile görüşmelerinde ulaştıkları hedefleri belirtmişlerdir. Yıldız Bıçakçı (2016)'nın da belirttiğine göre aile görüşmelerinin amaçları arasında: çocuğun gelişim sürecini gözlemleme, bu süreç hakkında aileyi bilgilendirme ve ailenin çocuğun gelişimine destek olabilecek fırsatlar yaratmasını sağlama, ailenin bakış açısıyla çocuğu ve aile ortamını tanıyarak, aileye ve çocuğa destek olma, ailenin çocuğunu tanımaya fırsat sağlama, çocuğun gelişim sürecini izlemeleri ve bu sürece katkı sağlamaları konusunda aileyi bilgilendirme, ailenin, çocukları için yaptıklarının farkına varmasını sağlama ve ailenin kendine olan güvenini artmasını sağlamak yer almaktadır (Yıldız Bıçakçı, 2016). Tüm bu belirtilenler aile görüşme sürecinin, çalışmaya katılan çocuk gelişimciler tarafından gerçekleştiriliyor olması; çocuk gelişimcilerin mesleki beceri ve yetkinliklerini gösterebildiklerini göstermektedir. Çalışma grubunu oluşturan çocuk gelişimcilerin yüksek lisans düzeyinde olmaları bilgi ve becerilerindeki hakimiyeti etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Çalışmaya katılan çocuk gelişimcilerin çalışma yılları 3, 9, 10, 18 ve 20 yıl olarak dağılım göstermektedir. Bu durumda çalışma yıllarının birbirinden farklı olması ve görüşme yapılan tüm ailelerin yapılan aile görüşmelerinden olumlu çıktılar elde etmesi; iki değişken arasında ilişkinin olmadığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Anne babaların, eğer bir çocuk gelişimci olsalardı dikkat edecekleri konular hakkındaki görüşlerinde; aileyi bir bütün olarak ele alma farkındalıklarının olduğu belirlenmiştir. Aile görüşmelerine anne ve babanın birlikte katılması oldukça önemlidir. Çünkü anne ve babanın çocuk hakkındaki gözlemleri farklı olabilmektedir. Bu nedenle anne ve baba ile birlikte görüşülmesi çocuk hakkında daha ayrıntılı bilgi edinilmesini sağlayacaktır (Yıldız Bıçakçı, 2016).

Ailelerden çocuk gelişimci ile olan iletişimlerini tanımları istendiğinde; ailelerin çoğunluğu yapılan görüşmelerden memnun olduğu, çocuk gelişimcilerin empati kurma, rahatlatma, sıcak, samimi ve cana yakın davranışlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Aile görüşmeleri, çocuğa bakım veren

kişinin ebeveynlik rolünün ne kadar önemli olduğunu fark etmesini sağlayarak, çocuğun gelişim sürecine katılımlarını arttırmaktadır. Aile bireylerinin önemsendiği, değer gördüklerini hissetmelerini, duygusal açıdan rahatlamalarını sağlamaktadır (Yıldız Bıçakçı, 2016). Çocuk gelişimciler gelişimsel değerlendirme sürecinde aile eğitimleri yaptıkları ve bunu yaparken olumlu ve destekleyici bir bakış açısıyla yaklaşım gösterdikleri görülmektedir. Aileler çocuklarının gelişimlerini desteklemek için çocuk gelişimciler ile görüşmelere randevulu olarak devam etmektedirler bunun en önemli sebebi çocuk gelişimcilerden aldıkları hizmetten memnun olmalarıdır. Anne babaların beklentilerinde ise daha sık görüşme taleplerin ve takipli devam etme beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum; çocuk gelişimcilerin aileye ve çocuğa değerli olduklarını hissettirmiş olması ailenin çocuk gelişimci ile yaptıkları görüşmelerinin sürekliliğini istemesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Aksi halde aile çocuk gelişimcinin verdiği hizmette güven duymadığı ya da görüşmeler sürecinde eleştirildiği, yargılandığı ya da kabul görmediğini hisseden ailelerin görüşmelere devam etmek istemeyeceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk gelişimciler son yıllarda giderek daha fazla sağlık kurumlarında çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Çalışmalarına devam ederlerken gelişimsel değerlendirmeyi sadece çocuğu merkeze koyarak gerçekleştirmek yerine çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan çevresel faktörleri de göz önünde bulundurarak aile görüşmeleri yapmakta ve çocuk hakkında daha fazla bilgi edinmektedirler. Edindikleri ayrıntılı bilgiler aracılığıyla her çocuk ve ailenin özelliklerine göre gelişimsel destek önerileri vermektedirler. Sağlık sektöründe çocuk gelişimcilerin varlığı çalışmadan da elde edilen bilgiler doğrultusunda aileyi dinleme, yönlendirme, çocuk yetiştirme konusunda motivasyonu artırma gibi katkılar sağlamakta ve tüm bunların sonucunda da sağlıklı toplumların oluşmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenle daha fazla çocuk gelişimcinin sağlık sektöründe yer alması, daha fazla aileye ulaşma imkânı sağlayabileceği gibi çalışmanın bulgularından biri olan ailelerin talep ettikleri daha sık aile görüşmelerinin yapılmasına da imkân sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Bayhan, P. & Artan, İ. (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları
2. Bee, H. & Boyd. D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
3. Bronfenbrenner U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Examining Lives in Context. *Perspectives on the Ecology of Human Development*. 619 (647). 10176-018.
4. Çağdaş, A. (2015). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
5. Dallos, R. & Draper, R. (2016). *Aile Terapisine Giriş Sistemik Teori ve Uygulama*. (Kesici, Ş., Çev. Ed., Kiper, C. & Mert, A., Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
6. Demircioğlu, H. (2016). Sosyal Duygusal Gelişim. *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi*. (s. 163-197). Metin, E. N. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

7. Doğan, A. & BAYKOÇ, N. (2015). Türkiye'de Bulunan Üniversitelerin Lisans Programlarının Çocuk Gelişimi Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1 (Suppl2). 425-32.
8. Emre Bolatbaş, D. & Yıldız Bıçakçı, M. (2017). *Prematüre ve Term Bebeklerin Dil Gelişimleri ile Annelerinin Dil Gelişimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
9. Hamamcı, Z. & Sevim, S. A. (2004). Türkiye'de Aile Rehberliği Çalışmaları. *Türk Psikolojik Rehberlik ve Danışma Dergisi*. 3 (22). 79-87.
10. İslamoğlu, A. H. & Alnıaçık, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım.
11. Karpat, D. & Girli, A. (2011). *Yayın Gelişimsel Bozukluk Tanısı Alan Çocukların Ebeveynlerinin Yaşadığı Yas Tepkilerinin, Evlilik Uyumlarının ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
12. Köksal Akyol, A. & Bilbay, A. (2016). Aile Eğitimi. *Aile Yaşam Dinamiği*. (s.363-392). Baran, G. (Ed.), Ankara: Pelikan Yayıncılık.
13. Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
14. Merriam, S. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Çev.Ed.Turan.S. *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
15. Nazlı, S. (2016). *Aile Danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
16. Oğuz, V. (2017). Aile Sistemi İçinde Çocuk. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I 0-36 Ay*. (s.25-49). Akyol, A. K. (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
17. Özgüven, İ. E. (2004). *Görüşme İlke ve Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
18. Özgüven, İ. E. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
19. Sabatelli, R. M. & Bartle-Haring, S. (1995). Survey Approaches to the Assessment of Family Functioning: Conceptual, Operational, and Analytical Issues. *Journal of Marriage and Family* 57 (4). 1025.
20. Sağlık Bakanlığının Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik (2014). *T. C. Resmî Gazete*, 29007, 2 Mayıs 2014.
21. Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
22. Taştepe, T. & Köksal Akyol, A. (2014). Hastanelerde Görev Yapan Çocuk Gelişimcilerin Çalışma Ortamları ile Mesleklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 3 (1-2-3), 29-54.

23. Tercan, H. & Bıçakçı-Yıldız, M. (2016). Sağlık Bilimlerinde Transdisipliner Yaklaşım İçerisinde Çocuk Gelişimcinin Rolü. H.Ü. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 3 (1). 157-168.
24. Yavuzer, H. (2016). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
25. Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Aile Görüşmeleri. *Aile Yaşam Dinamiği*. (s.301-326). Baran, G. (Ed.), Ankara: Pelikan Yayıncılık.
26. Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Gelişimin Değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 1 0-36 Ay*. (s.385-401). Akyol, A. K. (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

24 Ekim 2018

Oturum XLVII**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selvinaz Saçan****Saat****10:45-12:15****Yer****Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)****ÇOCUK GELİŞİMİ KLİNİK UYGULAMALARI: HASKÖY SEMT POLİKLİNİĞİ ÖRNEĞİ**Kıymet DEVLET MEMİŞ¹, Birgül URAL BAYOĞLU², Adnan YÜCE¹, Mustafa BOLKAN¹

¹T.C. Sağlık Bakanlığı, Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi,
Hasköy Semt Polikliniği,

²Bayındır Hastanesi, Çocuk Gelişimi Ünitesi, Ankara

ÖZET

Gelişimsel izlem, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişiminin değerlendirilmesi, anne-babalık becerileri ve etkileşimi, ev ortamı, sosyal çevrenin çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesini gerektiren koruyucu sağlık hizmetidir ve bu alanda çalışanların önem vermesi gereken konuların başında gelmektedir. Gelişimsel düzeyin belirlenmesi, gelişimi etkileyen faktörlerin nedenlerinin tartışılması ve gelişimin desteklenmesi konusunda donanımlı meslek elemanları olan Çocuk Gelişimi Uzmanları (ÇGU) bu açıdan kilit role sahiptir. Donanımlı bir ÇGU, çocuk hastaların görüldüğü bir hastanenin önemli parçasıdır. Bu çalışmada, hizmet ettiğimiz bölgedeki çocukların ve ailelerin özelliklerini anlamak ve bundan sonra yapılacak çalışmaları planlayabilmek için Çocuk Gelişimi Polikliniği'ne (ÇGP) başvuran çocukların ve annelerinin demografik özellikleri, başvuru nedenleri, gelişimsel değerlendirme ve müdahale sonuçlarının incelenmesi amaçlandı. Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi Hasköy Semt Polikliniği'nde Haziran 2017-Haziran 2018 tarihleri arasında ÇGU'ya yönlendirilen 0-18 yaş arası çocukların dosyaları retrospektif olarak incelendi. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler yapıldı. Çalışmaya 679 çocuk dahil edildi. ÇGP'ye başvuran 679 çocuğun %44'ü (n=300) kız, %56'sı (n=379) erkektir. Çocukların %58'i bebeklik ve erken çocukluk grubu, %42'si okul çağı grubunu oluşturmaktadır. En çok başvuru %34 (n=234) oranla 6-12 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Annelerin sadece %10'u (n=68) bir işte çalışmakta olup, %39'u (n=263) ilkokul mezunu ve annelerin %31 (n=212) ile en yüksek orana sahip yaş grubu 26-30 yaş aralığındadır. Başvuru nedenlerinin %29,7'si (n=202) davranış problemleri, %22,2'si (n=151) gelişim problemleri, %13,4'ü (n=91) beslenme problemi, %11,7'si (n=80) okul problemleri, %9,5'i (n=65) büyüme değerlendirmesi, %8,9'u (n=61) konuşma problemi ve %4,2'si (n=29) ergenlik dönemi ile ilgiliydi. Gelişimsel değerlendirme sonucunda; çocukların %7'sinde (n=48) gelişimsel gecikme saptanmış olup ileri tetkik ve tanı için uzman doktora yönlendirmesi yapıldı. Çocukların %7,5'i (n=51) riskli gelişim nedeniyle erken müdahale programına alındı. Sonuç olarak, çocuk hastaların görüldüğü semt polikliniklerinde de gelişimden sapma gösteren veya farklı gelişim

gösterdiği tespit edilen çocuklar ve aileleri için erken müdahalenin başlatılması ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından ÇGU'nun rolü son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Gelişimsel Değerlendirme

CLINICAL PRACTICES IN CHILD DEVELOPMENT: A SAMPLE OF HASKÖY DISTRICT OUTPATIENT CLINIC

Kıymet DEVLET MEMİŞ¹, Birgül URAL BAYOĞLU², Adnan YÜCE¹, Mustafa BOLKAN¹

¹R.T. Ministry of Health, Dışkapı Yıldırım Beyazıt Training and Research Hospital, Hasköy District
Outpatient Clinic,

²Bayındır Hospital, Child Development Unit, Ankara

ABSTRACT

Child Development Specialists well-equipped in the areas of determining the developmental level, discussion of factors affecting development and supporting the development have a key role in this regard. A well-equipped child development specialist is an important part of a hospital admitting pediatric patients. Lack of this practice particularly in the area of development and growth evaluation can result in missing the development issues that can be latent during the childhood. It was aimed in this descriptive study to analyze the demographic characteristics of children and their families referred to a Child Development Specialist working in a peripheric outpatient clinic of a tertiary care hospital, the reasons of their applications and results of the developmental evaluations. A comparative analysis was carried out on the reasons for application of children aged between 0 and 18 referred to Dışkapı Yıldırım Beyazıt Training and Research Hospital, Hasköy policlinic within the period between June 2017 and June 2018, the developmental evaluation and results, age groups of children and educational statuses of mothers. In the present study, of the 679 children referred to pediatric development outpatient clinic, 44% were girls (n = 300), 56% were boys (n = 379). Upon classification based on age groups, 28% were children in 0-3 age group, 30% were in 3-6 age group, 34% were in 6-12 age group, and 8% were in 12-18 age group. Data achieved will be compared to previous studies that have been carried out in this area. Increasing the presence of Child Development Specialists, who are indispensable parts of this team, in medical committees is vitally important for commencing the early intervention for children deviating from expected development or diagnosed with different development course and their families and for supporting the development of the child.

Keywords: Child Development, Developmental follow-up

GİRİŞ

Gelişimsel izlem, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişiminin değerlendirilmesi, anne-babalık becerileri ve etkileşimi, ev ortamı, sosyal çevrenin çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde

düzenlenmesini gerektiren koruyucu sağlık hizmetidir ve bu alanda çalışanların en önem vermesi gereken konuların başında gelmektedir (Bayoğlu, 2015).

Yaşamın ilk yılları beyin gelişimi için en önemli dönemdir (Shonkoff ve Philips, 2000). Bu nedenle özellikle 0-3 yaş arası dönemde gelişimi etkileyecek olası risklerin fark edilerek önleyici etkilerin ön plana çıkarılması gelişimin olumlu yönde seyretmesini sağlayacaktır (Halfon ve ark., 2004). Erken çocukluk dönemi, çocukların dışarıdan gelebilecek tüm uyarıcılara en açık olduğu büyüme ve gelişmeleri için en kritik dönemdir. Bu dönemde ailelere verilecek iyi bir eğitimle çocukların sağlıklı büyümeleri ve gelişmeleri için gerekli ortam sağlanabilir. Bu dönemde atılacak olan iyi temeller, yaşanılacak olan deneyimler çocuğun hayatının birçok alanında olumlu yönde etkili olacaktır (Erdiller, 2010).

Erken çocukluk dönemi yönünden bakıldığında, Masten ve Gewirtz (2006), bu dönemin psikolojik dayanıklılık geliştirmek adına önemli bir evre olduğunun altını çizmiştir. Bir diğer ifadeyle sağlıklı bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi destekleyen çevreler ve olumlu ilişkiler; küçük çocukların çocukluk döneminde ve sonraki hayatlarında başa çıkmak ve uyum sağlamak zorunda olabilecek olumsuz durumlarda ihtiyaç duyacakları kaynakların ve becerilerin geliştirilmesi için temel sağlamakta ve erken yaşlardan itibaren bu kapasitenin geliştirilmesi, sağlıklı ve dayanıklı bireylerin yetişmesi noktasında oldukça önem taşımaktadır (Ünsal, Balat (2018).

İzlemler, erken tanı ve müdahale açısından düzenli olarak ve mutlaka bu alanda uzmanlığı olan kişilerce yapılmalıdır (Bayoğlu, 2015). Gelişimsel düzeyin belirlenmesi, gelişimi etkileyen faktörlerin nedenlerinin tartışılması ve gelişimin desteklenmesi konusunda donanımlı meslek elemanları olan ÇGU'lar bu açıdan kilit role sahiptirler (Ertem, 2005).

Donanımlı bir ÇGU, çocuk hastaların görüldüğü bir hastanenin önemli bir parçasıdır (Altıparmak, Hesapçioğlu, 2014). Bu bağlamda ÇGU'ların çocuk sağlık hizmetlerinde aktif bir rol üstlendiği görülmektedir. Hastanelerde ücretsiz ve kolay bir şekilde hizmet alabilecekleri bir birim olarak çocuk gelişimi poliklinikleri hizmet vermektedir.

ÇGP'de yapılan çalışmaları incelediğimizde, birimin çalışma sistemi aile görüşmesi, gelişimsel değerlendirme ve gelişim takibi basamaklarından oluşmaktadır. Aile görüşmesinde, çocuk ve aile hakkında genel bilgiler edinilmekte, başvuruya ilişkin gerekçeler alınmaktadır. Gelişimsel değerlendirmede, çocuğun takvim yaşı ve tanısı dikkate alınarak gereksinimlerine dayalı standart ve informal değerlendirme araçları kullanılarak çocuğun gelişim profili çıkarılmakta, aileye bilgi verilmekte, gelişimine yönelik öneriler sunulmaktadır. Gelişim takibinde, aileyle yapılan görüşme ve çocuk değerlendirmesi sonucunda, sunulan öneri ve ödevler ayrıntılı olarak görüşülmektedir (Doğan, Baykoç, 2015). Klinikte çalışırken dikkat edilmesi gereken en önemli üç nokta; değerlendirme, destekleme ve izlemedir. Değerlendirme; görüşülen her çocuğun uygun yöntemlerle değerlendirmesini yapmak ve değerlendirme sonucunda gelişimsel tanımlamasına uygun olarak rapor yazmaktır. Destekleme; değerlendirme sonucunda elde ettiğimiz gelişim profiline uygun olarak çocuğun ve ailenin gereksinimlerini belirleyerek, ihtiyaca yönelik bireyselleştirilmiş uygun destek önerileri vermek. İzleme;

hangi nedenle olursa olsun bize başvuran çocukta verdiğimiz öneriler doğrultusunda gelişmeleri görmek adına yeniden randevu vermek ve tekrar değerlendirmektir.

Gelişimi değerlendirme, izleme ve destekleme yöntemleri, çocuğun ailesi ile bir bütün olarak değerlendirilmesine fırsat sağlayan, aile ile işbirliğini geliştiren, sorunlar fark edildiğinde ise bunları önleme, azaltma, tedavi etme ya da etkili yönlendirebilme yöntemlerinin bütün özelliklerini içeren yöntemlerdir. Erken ve uzun süreli gelişimsel değerlendirme ve izlemin gerçekleştirilme amacı, bu konuda ortaya çıkacak gecikmelerin erken dönemde belirlenmesi, bu konuda tedavi planlarının ve aile eğitimlerinin yapılması, süreçte çocuğun yeni gereksinimlerini erken dönemde tanınarak gereken önlemlerin alınması, çocuk ve ailenin yaşam kalitesinin artırılması olarak ifade edilmektedir (Meraki, Yıldız Bıçakçı, 2015).

Gelişimi değerlendiren uzmanlar; gelişimi izlemeli, çocuğun işlevselliğine ve en üst düzeydeki gelişimine olumsuz etki edebilecek riskleri erken dönemde belirlemeli, risklerin çözümüne yönelik destekler, kolaylaştırıcılar konusunda bilgi sahibi olmalı ve ilerlemenin devam etmesi için gelişimi nasıl destekleyebilecekleri konusunda aileye rehberlik etmelidirler (Ertem, 2013).

Bu araştırmanın amacı, ÇGP'ye başvuran çocukların ve ailelerin özelliklerini anlama, yapılan uygulamaları inceleme ve sağlık alanında bu hizmetin öneminin ortaya konulmasıdır. Bu tanımlayıcı çalışmada, 3. basamak hastaneye bağlı perifer polikliniğinde görev yapan ÇGU'ya yönlendirilen çocukların ve annelerinin demografik özellikleri, başvuru nedenleri ve gelişimsel değerlendirme sonuçları incelenerek çocuklar hakkında tanımlayıcı ve istatistiksel bilgi verme amaçlanmıştır.

GEREÇ ve YÖNTEM

Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Hasköy Semt Polikliniğinde Haziran 2017 ile Haziran 2018 tarihleri arasında Çocuk Hastalıkları Polikliniğinden ÇGP'ye yönlendirilen 0-18 yaş arası çocukların dosyaları geriye dönük olarak taranarak planlanmıştır. Konsültasyon istenen çocuk ve annelerinin demografik özellikleri, başvuru nedenleri, gelişimsel değerlendirme sonuçları ve aldıkları gelişimsel müdahalelere ilişkin veriler incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler kategorik değişkenler için (gözlenme sıklığı) frekans ve gözlenme oranı (%) şeklinde gösterildi. İlişki (bağımsızlık) testlerinde Pearson Ki-Kare testi kullanıldı. Sahip olduğu gözelerde bir veya daha fazla 5' ten küçük beklenen sıklık barındıran çapraz tablolar için, ilişki(bağımlılık) testi olarak Fisher's Exact testi kullanıldı. Aksi belirtilmedikçe $p < 0,05$ için sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

BULGULAR

Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Hasköy Semt Polikliniğinde Haziran 2017 ile Haziran 2018 tarihleri arasında Çocuk Hastalıkları Polikliniği'nden ÇGP'ye 0-18 yaş arası 679 çocuğun yönlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 1. Cinsiyete ve Yaşa Göre Başvuru Sayısı

Yaş	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
0-3 yaş	93	31,0	95	25,1	188	%28
3-6 yaş	85	28,3	114	30,1	199	%30
6-12 yaş	99	33,0	135	35,6	234	%34
12-18 yaş	23	7,7	35	9,2	58	%8
Toplam	300	44,0	379	56,0	679	

ÇGP'ye bir yıl içinde yönlendirilen 679 çocuktan %44' ü (n=300) kız, %56' sı (n=379) erkek olup yaş aralığı 0-18 yaştır. Çocukların %58'i bebeklik ve erken çocukluk grubu, %42'si okul çağı grubunu oluşturmaktadır. En çok başvuru %34 (n=234) ile 6-12 yaş arasında iken en az başvuru ise %8 (n=58) 12-18 yaş grubundadır. Başvurularda yaş grubu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Yaş grubundaki değişim ile cinsiyet arasındaki değişim bağımsızdır (p=0,374).

Tablo 2. Annelerin Yaş Grubu

25 yaş ve altı	93	% 14
26-30 yaş	212	% 31
31-35 yaş	186	% 27
36-40 yaş	120	% 18
41 yaş ve üzeri	68	% 10

Tablo 2. Annelerin Eğitim Durumu

	n=679	%
İlkokul	263	% 39
Ortaokul	98	% 14
Lise	216	% 32
Üniversite	102	% 15

Annelerin demografik özelliklerini incelediğimizde, annelerin %90'ının (n=611) ev kadını olduğu, % 10'unun (n= 68) bir işte çalıştığı, %53'ünün (n=361) ilkokul ve ortaokul mezunu, %32'sinin (n=216) lise mezunu, %15'inin (n=102) üniversite mezunu oldukları görülmüş olup, %31'i (n=212) 26-30 yaş grubu ile en yüksek oranda olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Çocuk Gelişimi Polikliniğine Başvuru Nedenleri

Başvuru Nedenleri	n=679	%
Davranış problemi	202	%29,7
Gelişim problemi	151	%22,2
Beslenme problemi	91	%13,4
Okul problemi	80	%11,7
Büyüme değerlendirmesi	65	%9,5
Konuşma problemi	61	%8,9
Ergenlik dönemi problemleri	29	%4,2

ÇGP'ye aileler; %29,7'si (n=202) davranış problemleri, %22,2'si (n=151) gelişim problemleri, %13,4'ü (n=91) beslenme problemleri, %11,7'si (n=80) okul problemleri, %9,5'i (n=80) büyüme değerlendirmesi, % 8,9'u konuşma problemi (n=61) ve %4,2'si (n=29) ergenlik dönemi problemleri ile başvurmuşlardır.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Başvuru Nedenleri

Başvuru Nedenleri	Kız (300)	%	Erkek (379)	%
Davranış problemi	99	33,0	103	27,2
Gelişim problemi	80	26,7	71	18,7
Beslenme problemi	35	11,7	56	14,8
Okul problemleri	27	9,0	53	14,0
Büyüme değerlendirmesi	23	7,7	42	11,1
Konuşma problemi	19	6,3	42	11,1
Ergenlik dönemi problemleri	17	5,7	12	3,2

Tablo 4'ü incelediğimizde erkek çocuklarda, beslenme problemleri, okul problemleri, konuşma problemleri ve büyüme değerlendirmesi için başvuru nedenlerinin kız çocuklara göre daha fazla olduğu, kız çocuklarda da ergenlik dönemi problemlerinin erkeklere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Çocuk cinsiyeti ve çocuk yaş grubu ile başvuru nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, aralarındaki değişimin bağımlı olduğu görülmektedir (p=0,003).

Tablo 5. Yaşa Göre Başvuru Nedenleri

Başvuru Nedenleri	0-3 yaş	3-6 yaş	6-12 yaş	12-18 yaş
Davranış problemi	20,7 (n=39)	32,7 (n=65)	38,5 (n=90)	13,8 (n=8)
Gelişim problemi	54,3 (n=102)	24,1 (n=48)	0,4 (n=1)	---
Beslenme problemi	11,2 (n=21)	13,6 (n=27)	14,1 (n=33)	17,2 (n=10)
Okul problemleri	---	11,6 (n=23)	23,5 (n=55)	3,4 (n=2)
Büyüme değerlendirmesi	0,5 (n=1)	4,5 (n=9)	18,8 (n=44)	19,0 (n=11)
Konuşma problemi	13,3 (n=25)	13,6 (n=27)	3,8 (n=9)	---
Ergenlik dönemi problemleri	---	---	0,9 (n=2)	46,6 (n=27)
Toplam (n)	(n=188)	(n=199)	(n=234)	(n=58)

Başvurulardaki çocuk yaş grubu ile başvuru nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yaş grubundaki değişim ile başvuru nedenleri arasındaki değişim bağımlıdır ($p=0,000$). ÇGP'ye 0-3 yaş grubunda %54,3 (n=102) ile gelişim problemleri, 3-6 yaş grubunda %32,7 (n=65) ile davranış problemleri, 6-12 yaş grubunda %38,5 (n=90) ile davranış problemleri, 12-18 yaş grubunda %46,6 (n=27) ile ergenlik dönemi sorunları ile başvurdukları gözlenmiştir.

Tablo 6. Davranış ve Uyum Şikayetlerinin Dağılımı

	n= 202	%
Sinirlilik, hırçınlık, saldırganlık	30	14,85
İçe kapanıklık, kendine güven problemleri	26	12,87
Tuvalet alışkanlığı problemleri	25	12,37
Yaramazlık, söz dinlememe	23	11,39
Tırnak yeme problemi	21	10,40
Alt ıslatma	20	9,90
Korku ve kaygı problemi	18	8,91
Kardeş kıskançlığı	12	5,94
Takıntılı davranışlar	7	3,47
Uyku problemi	6	2,97
Emzik alışkanlığı	4	1,98
Parmak emme problemi	3	1,49
Anneye aşırı bağımlılık	2	0,99
Mastürbasyon	2	0,99
Çalma davranışı	1	0,50
Yalan söyleme	1	0,50
Unutkanlık, sürekli uyku hali	1	0,50

Davranış problemi nedeniyle gelen başvurular incelendiğinde, en yüksek başvuru oranına %14,8 (n=30) ile sinirlilik, hırçınlık ve saldırganlık, %12,8'i (n=26) içe kapanıklılık ve kendine güven problemi, %12 3'ü (n=25) tuvalet alışkanlığı ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Başvurulardaki cinsiyet ile davranış ve uyum problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyetteki değişim ile davranış ve uyum problemleri arasındaki değişim bağımlıdır ($p=0,009$). Erkek çocuklarda en çok sinirlilik, hırçınlık, saldırganlık ile yaramazlık ve söz dinlememe, kız çocuklarda en fazla içe kapanıklık, kendine güven sorunu gözlemlenmiştir. 3-6 yaş grubu çocukların %26,1'i tuvalet alışkanlığı ile ilgili problemler, %16,9'u tırnak yeme problemi, 6-12 yaş grubu çocuklarda %24,4'ü içe kapanıklılık, kendine güvensizlik, %18,8'i alt ıslatma sorunlarıdır. Başvurulardaki çocuk yaş grubu ile davranış ve uyum problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Çocuk yaş grubundaki değişim ile davranış ve uyum problemleri arasındaki değişim bağımlıdır ($p=0,000$).

Tablo 7. Okul ile ilişki problemlerin cinsiyete göre dağılımı

Okul Problemleri	Kız (n=27)	Erkek (n=53)	n=80	%
Kreşe/Okula uyum problemi	9	18	27	33,7
Okul başarısızlığı	9	22	31	38,7
Okula hazır bulunuşluluk	9	13	22	27,5

Tablo 7 incelendiğinde okul sorunları ile başvuru yapan çocuklar içerisinde en çok % 38,7 (n=31) ile okul başarısızlığı olduğu gözlenmektedir. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla okul sorunu nedeniyle başvurdukları görülmüştür ($p=0,851$).

Tablo 8. Denver II GTT Sonuçları

	n=387	%
Anormal	48	12,4
Şüpheli	51	13,1
Normal	288	74,4

ÇGP'de çocukların değerlendirilmesinde en çok %56,9 (n=387) ile Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) kullanılmıştır. 0-6 yaş grubu çocukların % 74,4'ünün (n=288) gelişim tarama testi sonucu normal, % 13,1'inin (n=51) şüpheli, % 12,4'ünün (n=48) anormaldir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Denver II GTT Sonuçları

	Kız (n=178)	Erkek(n=209)
Anormal	7,8 (n=14)	16,2 (n=34)
Şüpheli	11,7 (n=21)	14,3 (n=30)
Normal	80,3 (n=143)	69,3 (n=145)

DGTT sonuçları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Çocuk cinsiyetindeki değişim ile DGTT sonuçları arasındaki değişim bağımlıdır ($p=0,024$). 0-6 yaş grubu çocukların cinsiyete göre gelişim tarama testi sonuçlarına bakıldığında gelişimsel olarak erkeklerin (n=209) kızlardan (n=178) daha fazla değerlendirildiği görülmektedir. Erkeklerin %16,2'sinde (n=34) test sonucu anormal olarak tespit edilmiştir. Erkek çocuklarda şüpheli olma durumu da kız çocuklara göre daha fazla gözlenmiştir.

Tablo 10. Gelişimsel Değerlendirme Sonuçları ve Müdahale Süreci

	n= 679	%
Riskli Gelişim Takibi	51	7,5
Genel Gelişim Geriliği	48	7,0
Psikiyatri Takibi	24	3,5
Obezite Riski	22	3,2
Büyüme Problemi	12	1,7
Öğrenme Problemi	9	1,3
Artikülasyon Problemi	9	1,3
Normal Gelişim	504	74,2

Gelişimsel değerlendirme sonucunda çocukların %7,5'i (n=51) çeşitli risk etkenleri nedeniyle (Gecikmiş konuşma, prematüre doğum, düşük doğum ağırlığı, annenin eğitimsizliği, ekrana aşırı maruz kalma, anne ya da baba yoksunluğu) erken müdahale programına alınmıştır. Bu çocukların %41,1'i (n=21) kız, %58,8'i (n=30) erkek olup % 41,1'i (n=21) 0-3 yaş aralığında, % 58,8'i (n=30) 3-6 yaş grubundadır.

Gelişimsel gecikme gösteren çocukların %7'si (n=48) ileri tetkik ve tanı almaları için uzman doktora yönlendirilmesi yapılmıştır. Bu çocukların %29,1'i (n=14) kız, %70,8'i (n=34) erkek olup, % 31,2'si (n=15) 0-2 yaş, %60,4'ü (n=29) 2-4 yaş, %8,3'ü (n=4) 4-6 yaş grubundadır.

Çocukların %3,5'i (n=24) depresyon hali, intihar düşüncesi, madde bağımlılığı riski, kendine zarar verme gibi davranış şüphesiyle Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniği'ne yönlendirilmiştir. Bu çocukların %58,3'ü (n=14) kız, %41,6'sı (n=10) erkek olup, %58,3'ü (n=14) 6-12 yaş, %41,6'sı (n=10) 12-18 yaş grubundadır. Psikiyatrik bozuklukların zamanında tanınması ve tedavi edilmesi, Çocuk Psikiyatri Uzmanı ve ÇGU arasındaki işbirliğinin artması karşılıklı sorunların irdelenerek çözülmesi çocuk hastaların tedavilerinin daha hızlı ve etkili yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Çocukların %1,3'ü (n=9) öğrenme problemi ve dikkat eksikliği şüphesi ile ileri tetkik ve tanı için uzman doktora yönlendirilmesi yapılmıştır.

Artikülasyon problemi nedeniyle çocukların %1,3'ü (n=9) konuşma terapisi almaktadır. Bu çocukların %44,4'ü (n=4) 4-6 yaş grubu, %55,5'i (n=5) 6-12 yaş grubunda olup, %22,2'si (n=2) kız, %77,7'si (n=7) erkektir.

ÇGP'ye 679 çocuğun, ailelerinin başvuru nedenleri dikkate alınarak, çocuğu ve aileyi çok boyutlu değerlendirip, tanıyı ve anladıktan sonra çözüm odaklı yaklaşım ile uygulanabilir öneriler verilerek, çocuk odaklı aile danışmanlığı çerçevesinde danışmanlık hizmeti verilmiştir.

TARTIŞMA

Genel Sağlık Sistemi, koruyucu sağlık hizmetleri başta olmak üzere verilen sağlık hizmetleri nedeniyle çocuğa ve aileye en erken dönemde ulaşabilen sistemdir (Ertem, 2005). Sağlık bilimleri ve var olan sağlık sistemi içerisinde gelişimsel olarak yapılan değerlendirme, tanılama ve izlem çalışmalarının ardından uygun birimlere yönlendirilmesi çocuk gelişiminin temelini oluşturan unsurlardan birisidir. Çocuk gelişimi birimleri, sağlık bilimleri alanında yapılan değerlendirme ve erken müdahale hizmetlerini nerede olursa olsun birime başvurmuş çocuk ve ailelerinin gerek bedensel, sağlık, gerekse duygusal, toplumsal ve gelişimsel gereksinimlerini bir bütün halinde göz önüne alarak çalışmalarını sürdürmektedir.

Bu araştırmada Semt Polikliniği'nde Çocuk Hastalıkları Bölümü'nden ÇGP'ye 679 çocuk ve ailenin yönlendirildiği, çocukların yaş aralığının 0-18 yaş grubunda olması her yaş grubunda ve gelişimsel düzeyde ÇGU'ya başvurabileceğini göstermektedir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda; Sivas Numune Hastanesinde 6 ay sürecinde 232 çocuğun, Manisa Merkez Efendi Devlet Hastanesinde bir yılda 0-18 yaş arası 822 çocuğun, Muş Devlet Hastanesinde 6 ayda 0-16 yaş arası 425 çocuğun, Diyarbakır Gazi Yaşargil Eğitim ve Araştırma Hastanesinde 6 aylık süreçte 0-18 yaş grubu 490 çocuğun, ÇGP'ye yönlendirildiği görülmektedir.

Çocuğun gelişiminin sağlıklı ilerleyebilmesinde en önemli faktör anne olarak kabul edilmektedir. Annenin eğitim düzeyinin; çocukla etkili iletişim kurabilme, çocuğu ile kaliteli zaman geçirebilme, çocuğunun gelişim alanlarını destekleme gibi konularla bağlantılı olduğu göz önünde

bulundurulduğunda annelerin eğitim düzeylerinin ve sosyokültürel özelliklerinin çocuğun gelişimindeki etkisinin tartışılması önemli görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ile çocuğun ince motor becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş ancak babanın eğitim düzeyi ile gelişimsel beceriler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Yükselen ve ark., 2016). Çalışmamızda anne eğitim düzeyinin %53 ile ilkököl ve ortaokul mezunu olduğu saptanmış olup çalıştığımız bölgedeki annelerin, çocuklarının gelişimlerini destekleme konusunda farkındalık sağlayacak eğitim programları ve seminerlere daha çok ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ÇGP'ye en fazla başvuru nedeni %29,8'i davranış ve uyum, %22,2'si gelişim sorunu idi. Doğan ve Baykoç'un (2015) yaptığı çalışmada ÇGP'ye en fazla başvuru nedeni gelişimsel değeriendirmedi. Altıparmak ve Hesapçioğlu'nun (2013) çalışmasında da ÇGP'ye en sık başvuru nedeni büyüme değeriendirmesidir.

Bebeklik ve erken çocukluk dönemi her çocuğun yaşamındaki en önemli dönemdir. Bu kadar önemli bir dönemde gelişim sürecinin olumsuz etkilenmesi, çocukların gelişimsel gecikme ya da gelişimsel gecikme riski yaşamalarına neden olmaktadır (Sola ve Diken, 2008). Gelişimsel gecikme yaşayan çocukların ise %1-3'ünün 5 yaşından küçük olduğu görülmektedir. Gelişimsel Gecikme (Global Developmental Delay- GDD), pediatri alanında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Genel olarak gelişimsel gecikme, gelişimsel tarama ve değeriendirme araçlarına göre çocuğun performans düzeyinin, ortalamasının altında 2 veya daha fazla standart sapma göstermesiyle birlikte 2 veya daha fazla gelişim alanında (küçük ve büyük motor, konuşma ve dil, bilişsel, sosyal ve kişiler arası, özbakım gelişim alanları) önemli bir gecikmesinin olması olarak tanımlanmaktadır (McDonald and Rennie, 2011). Bizim çalışmamızda da çocuklarda gelişimsel gecikme saptanan çocukların %7'si (n=48) ileri tetkik ve tanı almaları için uzman doktora yönlendirilmesi yapılmıştır. Bu çocukların %70,8'i (n=34) erkek olup, %60,4'ü (n=29) 2-4 yaş grubundadır.

Baykoç ve Doğan'ın (2015) araştırmalarında ÇGP'ye başvuran 0-6 yaş grubu 2466 çocukla yapmış olduğu çalışma neticesinde çocukların %35,9'unun gelişim tarama testi sonucunun normal, %31,1'inin anormal olduğu görülmüştür. Çalışmamıza katılan çocukların testin sonuçlarına göre % 74,4'ü (n=288) normal, % 13,1'i (n=51) şüpheli, % 12,4'ü (n=48) anormal olduğu, cinsiyete göre gelişim dağılımları incelendiğinde gelişimsel risk puanının cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yayınlar incelendiğinde gelişimsel taramalarda gelişimin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koyan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Doğan ve Baykoç (2015) araştırmalarında hastaneye başvuran çocukların gelişim tarama testi sonuçları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca Madan ve Tekin'in (2015) yaptıkları çalışmada cinsiyetin erkek olması ile gelişimsel risk puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Erken müdahale gelişimsel destek gereksinimi olan çocuklar ve aileleri için son derece önemli çalışmaları kapsamaktadır (Aytekin, Bayhan, 2015). Klinik gözlem ve test sonucu normal olsa bile çocuğun öykü sırasında risk faktörleri gözden geçirilmeli, düzenli gelişimsel izleme alınmalıdır (Bayoğlu, 2015). ÇGP'de gelişimsel değeriendirme sonucunda çocukların %7,5'i (n=51) çeşitli risk faktörleri nedeniyle erken müdahale programına alınarak düzenli gelişim takipleri yapılmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocuk hastaların görüldüğü semt polikliniklerinde de gelişimden sapma gösteren veya farklı gelişim gösterdiği tespit edilen çocuklar ve aileleri için erken müdahalenin başlatılması ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından ÇGU'ların rolü son derece önemlidir. Özellikle alt ve orta sosyokültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının gelişimlerini destekleme konusunda ve sağlıklı nesiller yetiştirilmesi için çocuklarda bir sorun gözlenmeden de ÇGP'ye ailelerin ve çocukların sıklıkla başvurmaları sağlanmalıdır. Bu çalışmanın sonuçları hizmet ettiğimiz bölgenin ihtiyaçlarını belirlememiz, çocukların ve ailelerin özelliklerini anlamamız ve bundan sonra yapılacak çalışmaları planlayabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Altıparmak F, Hesapçıoğlu F. (2014). Muş Devlet Hastanesi Çocuk Gelişimi Polikliniğine Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Polikliniğinden Yönlendirilen Çocuk Ve Ailelerinin Hizmet Alma Nedenleri Ve Sağlanan Hizmetlerin İncelenmesi. Balıkesir Sağlık Bilimler Dergisi. 3 (1), s. 6-10.
2. Aytekin Ç, Bayhan P. (2015). Erken Müdahale Basamakları. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:2, Sayı:2.
3. Bayoğlu B. (2015). Editör: K. Yalaz. Temel Gelişimsel Çocuk Nörolojisi. Pelikan Kitabevi, 1. Baskı, S:229.
4. Doğan A, Baykoç N. (2015). Hastanede Çocuk Gelişimi Birimi'ne Yönlendirilen Çocukların Değerlendirilmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2;101-113.
5. Erdiller, B.Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. H. İ. Diken (Ed.), Erken çocukluk eğitimi (ss. 56-90). Ankara: Pegem.
6. Ertem, İ.Ö. (2005). İlk Üç Yaşta Gelişimsel Sorunları Olan Çocuklar: Üç Sorun ve Üç Çözüm. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2), 13-25.
7. Ertem İ.Ö. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimi İzleme ve Destekleme. Rudolph Pediatri (Orijinal Adı: Rudolph's Pediatrics, McGraw- Hill - Çeviri Editörü: M. Yurdakök – 22. Baskı) Ankara, Güneş Tıp Kitabevleri, S:34-38.
8. Halfon N, Regalado M, Sareen H, Inkelas M, Reuland Peck CH, et al. (2004). Assessing development in the pediatric office. Pediatrics; 113:1926-33.
9. McDonald, L. A. B. and Rennie, A. C. (2011). Investigating developmental delay/impairment, Pediatrics and Child Health, 21(10), 443-447.
10. Shonkoff JP, Philips DA. (2000). From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development. National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press.

11. Sola C, Diken İ.H. (2008). Gelişimsel Gerilik Riski Altındaki Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(2), 21-36.
12. Meraki Z, Yıldız Bıçakçı M. (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Erken Müdahale. (Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi). Eğiten Kitap, Ankara, 2015
13. Madan R, Tekin D. (2015). " 0-6 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Takipleri" Programı. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2; 641-650.
14. Ünsal F.Ö, Balat G. (2018). Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nin Türkçe'ye Uyarlaması Çalışması. II. Uluslar arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi Kitabı, Antalya, S:49.
15. Yükselen A, Savcı F, Özcan G.B, Baysan M.P, Öztürk S.M, Yıldırım E. (2016). İstanbul'da Yaşayan 0-36 Ay Aralığındaki Çocukların Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:3, Ek:1.

24 Ekim 2018

Oturum XLVIII

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül

Saat

13:30-15:00

Yer

Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)

ERGENLİK VE BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMLERİNDE SOSYAL DEĞER YÖNELİMİ VE SOSYAL DAVRANIŞ İLİŞKİSİ*

E. Helin YABAN¹, Melike SAYIL²

1 Hacettepe Üniversitesi 2 TED Üniversitesi

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, sosyal değer yöneliminin orta ergenlik ve beliren yetişkinlik dönemlerinde farklı türden sosyal davranışlar (olumlu sosyal ve rekabet davranışları) üzerinde oynadığı rolleri değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini, ortaokul ve liselerde (8. ve 9. sınıflar) okuyan ergenler ($n = 218$) ve üniversitede okuyan beliren yetişkinler ($n = 219$) olmak üzere 437 ergen ve beliren yetişkin oluşturmuştur. Sonuçlar, olumlu sosyal değer yöneliminin yaşla birlikte arttığını göstermiştir. Her iki gelişim dönemindeki bireyler için, olumlu sosyal değer yönelimine sahip gençlerin daha az kamusal olumlu sosyal ve kazanma amaçlı rekabet davranışı sergiledikleri gözlenirken özgeci davranışların artması ve kişisel gelişim amaçlı rekabetin azalması beliren yetişkinlerin olumlu sosyal değer yönelimleriyle ilişkilidir. Sosyal değer yönelimi ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiler gelişim dönemine göre farklılaşmıştır. Bulgular, yaşla birlikte bireylerin kendilerine ve diğerine ilişkin düşüncelerinin değiştiğine ve diğerlerinin bakış açısına daha duyarlı hale geldiklerine işaret etmiştir.

Anahtar kelimeler: sosyal değer yönelimi, olumlu sosyal ve rekabet davranışları, ergenlik ve beliren yetişkinlik

GİRİŞ

Olumlu sosyal, bireyci ya da rekabetçi sosyal değer yönelimine sahip bireyler, sosyal yaşamlarında sergiledikleri sosyal davranışlar açısından farklılaşırlar mı? Bu soruya yanıt arayan araştırmalar, genellikle olumlu sosyal değer yönelimiyle yardım etme, empati ve sosyal sorumluluk gibi davranışlar arasında ilişkiler elde etmişlerdir (örn., Declerck ve Bogaert, 2008; Yalçın, 2009). Alan yazında sosyal değer yöneliminin sosyal davranışlarla ilişkisi pek çok sosyal davranış için incelenmiş olmakla birlikte (örn., Balliet, Mulder ve Van Lange, 2011), rekabet davranışları genel olarak göz ardı edilmiştir. Oysa sosyal yaşamda, arkadaşlarımızla, eşimizle, iş arkadaşlarımızla ya da toplumla olan karşılıklı bağımlı

* Bu çalışma, ilk yazarın doktora tez çalışmasının bir parçasından oluşmaktadır

ilişkilerimizde, bireysel çıkarlarımızla ortak çıkarlarımızın çatışmasını beraberinde getiren tercihlerimiz, başarı ya da başarısızlıklarımızın diğerine zarar verebileceği çok sayıda sosyal ikilem durumuyla karşılaşırız.

Sosyal ikilem durumlarında bireyleri farklı tercihler yapmaya yönlendirenin ne olduğunu anlamaya çalışan araştırmacılar, önemli bir kavramı; sosyal değer yönelimini ortaya atmışlardır. Sosyal değer yönelimi, sosyal ikilem durumlarında belirli sonuç örüntülerinin (örn., ortak kazancı ya da kendi kazancını en üst düzeyde tutma) bireyin kendisini ve diğerini nasıl etkileyeceğiyle ilgili durağan tercihlerini yansıtmaktadır. Alan yazında, genel olarak üç temel sosyal değer yöneliminden söz edilmektedir: (a) olumlu sosyal yönelim, (b) bireyci yönelim, (c) rekabetçi yönelim (örn., Bogaert, Boone ve Declerck, 2008; Van Lange, 1999). *Olumlu sosyal yönelimli* bireyler kendilerine ve diğerine ilişkin tercihlerinde diğer bireyleri önemseyen; ortak sonucu ve eşitliği ön planda tutan bireylerdir. *Bireyci yönelime* sahip bireyler, aynı koşullarda yalnızca kendi kazancını göz önünde bulundurur ve diğer kişinin olası kazancını göz ardı ederek kendi kazancını en üst düzeye çıkaracak tercihler yapar. *Rekabet yönelimli* bireyler, diğerinin kazancına göre kendi kazancını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Birey için kendi kazancının diğerinkine göre en üst düzeyde olması yeterlidir (Balliet, Parks ve Joireman, 2009).

Toplumlarda yaşanan gruplar arası çatışmalar, insanlara, diğer canlılara ve doğaya zarar veren ekonomik hırslar, şiddet ve eşitsizlik göz önüne alındığında, toplumların refahı ve üretkenliği için gereken sosyal davranışları daha iyi anlamak oldukça önemlidir. İşbirliği, yardımlaşma gibi olumlu sosyal davranışlar pozitif insan gelişimi için önemli bir kapasiteye işaret eder ve diğerine yararı olan gönüllü ve kasıtlı davranışlar olarak tanımlanır (Eisenberg ve Fabes, 1998). Ek olarak, olumlu sosyal davranışların niteliksel olarak (örn., karşısındaki birey için olumlu ve yararlı sonuçları olan ancak davranışı sergileyene yararı olmayan ya da maliyeti olan davranışlar (örn., özgeci davranış) ile herhangi bir talep ya da rica ile ortaya çıkan olumlu sosyal davranışlar) birbirlerinden farklılaştığı ve bu nedenle ayrı ele alınmalarının sosyal davranışları anlamada önemli olduğu öne sürülmektedir (Carlo, 2006).

Öte yandan, çıkarlarımız ya da ihtiyaçlarımızın birbirine bağlı olması, arzulanan kaynağı elde etmek için (örn., sınavda yüksek not alma, işte bir pozisyonu alma) kaçınılmaz olarak rekabeti de beraberinde getirmektedir. Rekabet en genel tanımıyla çıkar, makam ya da ödül elde etmek için aynı amacı güden diğer bir kişi/kişilerle yarışmak, çekişmek olarak tanımlanır. Bireyin herhangi bir aktivitedeki görece performansından sağlanan bir ödülün ya da sınırlı bir kaynağın eşit olmayan şekilde dağılımını içerir (Deutsch, 1949). Rekabetin de, olumlu sosyal davranışlar gibi farklı şekillerde ortaya çıktığından söz edilmektedir. Örneğin, Ryckman Hammer, Kaczor ve Gold (1990; 1996), kazanma amaçlı rekabet/hiper-rekabet ve kişisel gelişim amaçlı rekabet olmak üzere iki tür rekabet tanımlamışlardır. Kazanma amaçlı rekabet, diğerlerinden daha iyi olmak için rekabet etmeye işaret ederken, kişisel gelişim amaçlı rekabet belirli bir etkinlikte başarılı olma yönündeki kişisel arzuya işaret etmektedir.

Bireylerin kendisinin ve diğerinin ihtiyaçları arasında denge kurabilmesi sağlıklı işlevsellik ve sosyal yeterlik açısından oldukça önemlidir (örn., Charlesworth, 1996; Hawley, 2002). Sosyal işlevsellik açısından önemine rağmen sosyal değer yönelimlerinin rekabet davranışlarıyla ilişkilerinin ele alındığı

herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, farklı tür olumlu sosyal ve rekabet davranışları bir arada alınmış ve sosyal değer yönelimlerinin bu davranışlarla ilişkileri değerlendirilmiştir. Sosyal değer yöneliminin farklı türden işbirliği ve rekabet davranışları üzerindeki etkilerinin ele alınmasının, hem sosyal değer yönelimi ile ilgili alan yazına hem de rekabet ve işbirliği gibi sosyal davranışları daha iyi anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde yaşayan, farklı sosyoekonomik düzeyden, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ortaokul ve liselerinde (8. ve 9. sınıflar) okuyan ergenler ($n = 242$) ve üniversitede okuyan beliren yetişkinler ($n = 228$) olmak üzere 470 genç oluşturmuştur. Kayıp ve tek/çok değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi ve analiz dışında bırakılmasından sonra katılımcı sayısı 437'ye düşmüş ve tüm analizler düzeltilen bu veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların, 218'ini ($n_{8. Sınıf} = 125$, $n_{9. Sınıf} = 93$) (%49.9) orta ergenlik dönemindeki ergenler (%67.9'u kadın, %32.1'i erkek), 219'unu (%50.1) ise beliren yetişkinler (%68.0'i kadın, %32.0'i erkek) oluşturmuştur. Ergenlerin yaş ortalaması 14.26 ($S = .85$), beliren yetişkinlerin yaş ortalaması ise 20.46 ($S = 1.70$)'dir. Nesnel SED ölçümü, katılımcıların %45.7'sinin orta, %35.6'sının üst ve %18.8'inin alt SED'den olduğuna işaret etmiştir.

Gençlerin büyük bir kısmı iki (ergenler %53.2, beliren yetişkinler %43.4) ya da üç çocuklu (ergenler %27.1, beliren yetişkinler %34.7) ailelerde yaşadıklarını ve çoğunlukla ilk (ergenler %50.5, beliren yetişkinler %50.7) ya da ikinci (ergenler %30.7, beliren yetişkinler %31.1) çocuklar olduklarını belirtmiştir. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında, %32.7'sinin ilkökul, %27.1'inin lise ve %19.9'unun üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Babaların %31.3'ü üniversite mezunuyken, %29.4'ü lise, %12.8'i ilkökul ve %11.0'i ortaokul mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Değer Yönelimi Kaydırmalı Ölçümü (SDY-KÖ; Social Value Orientation Slider Measure, SVO Slider; Murphy, Ackermann ve Handgraaf, 2011). Bu ölçüm aracı, 15 maddelik iki farklı setten oluşmaktadır (Murphy ve ark., 2011). Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada, ölçme aracının 6 maddeden oluşan ilk seti kullanılmıştır. Her bir maddede katılımcılardan kendilerinin ve bir diğeri için kazancına ilişkin dokuz farklı seçenek arasından tercih yapmaları istenmektedir. Sosyal Değer Yönelimi Kaydırmalı Ölçümü'nden alınan puanların artması, bireyin daha fazla olumlu sosyal yönelimli olduğuna işaret etmektedir. Murphy ve arkadaşları (2011), orijinal ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur. Sosyal Değer Yönelimi Kaydırmalı Ölçümü'nün psikometrik özellikleri ön çalışma kapsamında Yaban (2017) tarafından sınanmış ve ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğuna işaret eden sonuçlar elde edilmiştir.

Kazanma Amaçlı Rekabetçi (Hiper-Rekabet) Tutum Ölçeği (*Hypercompetitive Attitude Scale, HCA*; Ryckman ve ark., 1990). Ölçeğin orijinali 26 maddeden oluşmakta (örn., “Onlar benimle rekabet etmeseler bile diğerleriyle rekabet ederim.”) ve 5’li Likert olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır (Ryckman ve ark., 1990). Ön çalışma kapsamında yürütülen faktör analizi sonuçları, ters maddeler çıkarıldıktan sonra, ölçeğin tek faktörlü bir yapıda kullanılabileceğine işaret etmiştir (Yaban, 2017). On üç madde için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Gelişim Amaçlı Rekabetçi Tutum Ölçeği (*Personal Development Competitive Attitude Scale, PDCA*; Ryckman ve ark., 1996). Ölçeğin orijinali 15 maddeden oluşmakta (örn., “Rekabet benim için önemlidir çünkü yapabileceğimin en iyisini yapmama yardımcı olur.”) ve 5’li Likert üzerinden değerlendirilmektedir. Ryckman ve arkadaşları (1996), ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .90, test-tekrar test güvenilirliği ise .70 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin orijinalindeki benzer şekilde tek boyutta ele alınabileceğine işaret etmiştir (Yaban, 2017). 14 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Olumlu Sosyal Davranış Eğilimi Ölçeği (*Prosocial Tendencies Measure, PTM*, Carlo ve Randall, 2002). Ölçek 23 maddeden (örn., “İnsanlar benden yardım istedikleri zaman tereddüt etmem.”) oluşmakta ve 5’li Likert üzerinden değerlendirilmektedir. Altı alt ölçekten oluşmaktadır: kamusal (4 madde), duygusal (4 madde), özgeci (5 ters madde), uyma (2 madde), anonim (5 madde) ve acil durumlarda (3 madde) olumlu sosyal davranış. Orijinal ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa katsayılarının .59 - .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek, Türkiye örnekleminde Kumru, Carlo ve Edwards (2004) tarafından kullanılmış, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .52 ile .68 arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyoekonomik Düzey Endeksi (*Measurement of Socio -Economic Status; SES*; Kalaycıoğlu, Çelik, Çelen ve Türkyılmaz, 2010). Sosyoekonomik düzey ve toplumsal değişim endeksi, Ankara ilinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda ortaya koyulan değişkenler göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Endekste ölçüm birimi olarak hane ele alınmaktadır. Bu kapsamda, herhangi bir ailenin sosyoekonomik düzeyini hesaplamak için, hanedeki bireylerin eğitim yılı ortalaması, kişi başı gelir, yaşanılan evin mülkiyeti, oturlan evin niteliği, ikinci eve, otomobile, bulaşık makinesine, sahip olup olmama ve hane iş statü puanı gibi değişkenler kullanılmaktadır. Geçerlik çalışmaları, endeksin toplumsal tabakaları belirlemede kullanılabiliyor olduğuna işaret etmiştir (Kalaycıoğlu ve ark., 2010).

BULGULAR

Araştırmada, öncelikle sosyal değer yönelimi ve sosyal davranışların gelişim dönemi ve gencin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmiş ve sonrasında, sosyal değer yöneliminin farklı türden sosyal davranışlar üzerindeki rolleri sınanmıştır.

Gelişim dönemi ve cinsiyetin gençlerin sosyal değer yönelimleri üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla elde edilen verilere 2x2 ANCOVA uygulanmıştır. SED değişkeni kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Sonuçlar gelişim döneminin temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir, $F = 9.18, p < .01$, kısmi $\eta^2 =$

.02. Cinsiyetin temel etkisi, gelişim dönemi ve cinsiyet etkileşim etkisi ve SED kontrol değişkeninin katkısı ise anlamlı değildir ($p > .05$). Buna göre, beliren yetişkinler ($Ort. = 24.69, S = 14.74$), ergenlerle ($Ort. = 19.22, S = 15.98$) karşılaştırıldığında daha fazla olumlu sosyal yönelimlidirler.

Olumlu sosyal davranışlar (OSD) ve farklı tür rekabet davranışlarının gelişim dönemi ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, SED değişkeni kontrol edilerek, 2x2 MANCOVA analizi ile değerlendirilmiştir. *Farklı tür olumlu sosyal davranışlar* için gelişim dönemi (Pillai's Trace = .06, $F(6, 393) = 4.55, p = .001$, kısmi $\eta^2 = .05$) ve cinsiyetin (Pillai's Trace = .14, $F(6, 393) = 10.72, p = .00$, kısmi $\eta^2 = .12$) temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Gelişim dönemi ve cinsiyet etkileşim etkisi ve SED değişkeninin katkısı ise anlamlı değildir ($p > .05$). Kamusal ve özgeci OSD'nin *gelişim dönemine*; kamusal, özgeci, uyma, duygusal ve anonim (sınırdan anlamlı) OSD'nin *cinsiyete* göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, ergenler daha fazla kamusal OSD sergilerken beliren yetişkinler daha fazla özgeci davranış sergilemektedirler (Bkz. Tablo 1). Erkeklerin kamusal OSD puanları ortalaması, kadınlara göre daha yüksektir. Özgeci, uyma, duygusal ve anonim OSD puanları ortalaması, kadınlarda erkeklere göre daha yüksektir.

Kazanma ve kişisel gelişim amaçlı rekabet davranışları için gelişim dönemi (Pillai's Trace = .01, $F(2, 397) = 9.89, p < .001$, kısmi $\eta^2 = .05$) ve cinsiyetin (Pillai's Trace = .07, $F(2, 397) = 15.03, p < .001$, kısmi $\eta^2 = .07$) temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Gelişim dönemi ve cinsiyet etkileşim etkisi ve SED katkısı anlamlı değildir ($p > .05$). Ergenlerin kazanma amaçlı rekabet puanları ortalamaları beliren yetişkinlerden daha yüksektir. Erkeklerin kazanma amaçlı rekabet puanları ortalamaları kadınların ortalamalarından daha yüksektir. Kişisel gelişim amaçlı rekabet davranışları için ise yalnızca gelişim döneminin temel etkisi anlamlıdır; $F = 9.89, p < .01$, kısmi $\eta^2 = .02$. Buna göre, ergenlerin kişisel gelişim amaçlı rekabet puanları ortalamaları beliren yetişkinlerden daha yüksektir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Olumlu Sosyal ve Rekabet Davranışlarına İlişkin Puanların Gelişim Dönemi ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapması

<i>Sosyal Davranışlar</i>	Orta Ergenlik				Beliren Yetişkinlik			
	Erkek		Kadın		Erkek		Kadın	
	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>
Olumlu Sosyal								
Kamusal	2.53	1.19	1.92	.96	2.11	.90	1.57	.67
Özgeci	2.89	.96	3.20	.96	3.15	.73	3.66	.73
Uyma	3.72	.94	4.12	.93	3.65	.84	3.98	.71
Anonim	3.83	.88	3.96	.90	3.83	.82	4.19	.71
Acil	3.93	.91	4.14	.74	3.95	.77	4.11	.70
Duygusal	3.75	.77	4.08	.80	3.80	.66	4.20	.68
Rekabet								
Kazanma Amaçlı	3.20	.71	2.83	.79	2.95	.58	2.51	.64
Kişisel Gelişim Amaçlı	3.59	.74	3.61	.78	3.42	.57	3.29	.83

Araştırmada, sosyal değer yönelimi (SDY) puanlarının artmasının (yani, olumlu sosyal değer yöneliminin) gençlerin farklı türden sosyal davranışları üzerinde oynadığı roller, iki farklı gelişim dönemi için ayrı ayrı olacak şekilde bir dizi 'Hiyerarşik Regresyon Analizi' ile değerlendirilmiştir. SED ve cinsiyet kontrol değişkenleri olarak alınmıştır. Sosyal değer yönelimi ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiler Tablo 2'de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Değer Yöneliminin Sosyal Davranış Puan Ortalamalarıyla Kısmi Korelasyonları

	Sosyal Değer Yönelimi		
	Ergenler	Beliren Yetişkinler	
Sosyal Davranışlar	Kamusal OSD	-.33 [†]	-.32 [†]
	Özgeci OSD	.10	.21 [†]
	Uyma OSD	.07	.06
	Anonim OSD	.21 [*]	.19 [*]
	Acil OSD	.28 [†]	.36 [†]
	Duygusal OSD	.05	.13 [‡]
	Kazanma Amaçlı Rekabet	-.19 [*]	-.33 [†]
	Kişisel Gelişim Amaçlı Rekabet	-.03	-.14 [*]

Not. * $p < .05$, [†] $p < .001$, [‡] $p = .05$. $n_{Ergen} = 215$; $n_{B. Yetişkin} = 216$. Cinsiyet değişkeni kontrol edilmiştir.

Analiz sonuçları (Bkz. Tablo 3), SDY'nin ergen ve beliren yetişkinlerin farklı türden olumlu sosyal ve rekabet davranışlarıyla ilişkilerinin farklılaştığına işaret etmiştir. SDY'nin, her iki gelişim döneminde de kamusal olumlu sosyal davranışları ($\beta_{\text{Ergen}} = -.35, p < .001$; $\beta_{\text{B. Yetişkin}} = -.29, p < .001$) ve kazanma amaçlı rekabet davranışlarını ($\beta_{\text{Ergen}} = -.18, p < .01$; $\beta_{\text{B. Yetişkin}} = -.31, p < .001$) negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. SDY, anonim ($\beta_{\text{Ergen}} = .20, p < .01$; $\beta_{\text{B. Yetişkin}} = .18, p < .01$) ve acil ($\beta_{\text{Ergen}} = .27, p < .001$; $\beta_{\text{B. Yetişkin}} = .36, p < .001$) olumlu sosyal davranışları ise pozitif yönde yordamaktadır. SDY'nin özgeci davranışlar üzerindeki katkısı yalnızca beliren yetişkinler için anlamlıdır; $\beta_{\text{B. Yetişkin}} = .18, p < .001$. Benzer şekilde, SDY yalnızca beliren yetişkinlerin kişisel gelişim amaçlı rekabet davranışlarındaki azalmayı yordamaktadır ($\beta_{\text{B. Yetişkin}} = -.15, p < .05$). SDY'nin, uyma ve duygusal olumlu sosyal davranışlar ve kazanma amaçlı rekabet davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırmanın olumlu sosyal değer yöneliminin yaşla birlikte arttığına ilişkin sonuçları, önceki araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir (örn., Van Lange, Otten, De Bruin ve Joireman, 1997). Araştırmacılar yaşla birlikte bireylerin sosyal karar verme sürecinde diğerlerinin bakış açısına daha duyarlı hale geldiklerini, empatik muhakemenin arttığını ve bunun bir sonucu olarak diğerinin kazancını göz önüne alan tercihler yaptıklarını belirtmektedir (örn., Kanacri ve ark., 2014; Van den Bos, Van Dijk, Westenberg, Rombouts ve Crone, 2011). Araştırmada, sosyal değer yönelimleri açısından genç kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark gözlenmediği belirlenmiştir.

Tablo 3. Sosyal Davranışların Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Gelişim Dönemi	Aşama	Yordayıcı Değişkenler	Kamusal OSD					
			R	R ²	ΔR ²	Beta	t	ΔF
Ergen	1	Cinsiyet	.27	.07	.07	-.27	-3.81†	7.25**
		Nesnel SED				-.03	-.501	
B. Yetişkin	2	Sosyal Değer Yönelimi	.44	.19	.12	-.35	-5.40†	29.13†
		1	Cinsiyet	.32	.10	.10	-.32	-4.76†
B. Yetişkin	2	Nesnel SED				.01	.16	
		Sosyal Değer Yönelimi	.43	.08	.08	-.29	-4.57†	20.85†
			Uyma OSD					
Ergen	1	Cinsiyet	.30	.09	.09	.19	2.68**	9.57†
		Nesnel SED				-.21	-3.08**	
B. Yetişkin	2	Sosyal Değer Yönelimi	.30	.09	.00	.04	.60	.36†
		1	Cinsiyet	.22	.05	.05	.21	3.07**
B. Yetişkin	2	Nesnel SED				.10	1.40	
		Sosyal Değer Yönelimi	.23	.05	.00	.06	.84	.71*
			Acil OSD					
Ergen	1	Cinsiyet	.14	.02	.02	.12	1.66	1.98
		Nesnel SED				-.06	-.88	
B. Yetişkin	2	Sosyal Değer Yönelimi	.30	.09	.07	.27	3.81†	14.55†
		1	Cinsiyet	.17	.03	.03	.10	1.39
B. Yetişkin	2	Nesnel SED				-.13	-1.86	
		Sosyal Değer Yönelimi	.40	.16	.13	.36	5.65†	31.89†
			Özgeci OSD					
Ergen	1	Cinsiyet	.19	.04	.04	.17	2.35*	3.62*
		Nesnel SED				.11	1.60	
B. Yetişkin	2	Sosyal Değer Yönelimi	.22	.05	.01	.12	1.66	2.74*
		1	Cinsiyet	.32	.10	.10	.30	4.58†
B. Yetişkin	2	Nesnel SED				-.07	-1.02	
		Sosyal Değer Yönelimi	.36	.13	.03	.18	2.75**	7.56†

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, † $p < .001$.

Tablo 3. Devam

Gelişim Dönemi Aşama	Yordayıcı Değişkenler	Anonim OSD					
		R	R ²	ΔR^2	Beta	t	ΔF
Ergen	1 Cinsiyet	.15	.02	.02	.05	.72	2.10
	Nesnel SED				-.13	-1.81	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.25	.06	.04	.20	2.89**	8.38**
B.Yetişkin	1 Cinsiyet	.29	.08	.08	.21	3.12**	9.43†
	Nesnel SED				-.18	-2.76**	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.34	.11	.03	.18	2.70**	7.32†
Duygusal OSD							
Ergen	1 Cinsiyet	.22	.05	.05	.18	2.51*	4.72*
	Nesnel SED				-.10	-1.43	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.23	.05	.00	.06	.87	.76*
B.Yetişkin	1 Cinsiyet	.27	.07	.07	.26	3.92†	7.93†
	Nesnel SED				-.03	.70	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.29	.08	.01	.11	1.70	2.89†
Kazanma Amaçlı Rekabet							
Ergen	1 Cinsiyet	.24	.06	.06	-.22	-3.06**	5.64**
	Nesnel SED				.07	.97	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.30	.09	.03	-.18	-2.62**	6.87**
B.Yetişkin	1 Cinsiyet	.31	.10	.10	-.31	-4.70†	11.31†
	Nesnel SED				.02	.36	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.44	.19	.09	-.31	-4.86†	23.62†
Kişisel Gelişim Amaçlı Rekabet							
Ergen	1 Cinsiyet	.04	.00	.00	.02	.34	.207
	Nesnel SED				.04	.56	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.07	.00	.00	-.05	-.64	.487
B.Yetişkin	1 Cinsiyet	.13	.02	.02	-.06	-.927	1.69
	Nesnel SED				.10	1.51	
2	Sosyal Değer Yönelimi	.20	.04	.02	-.15	-2.23*	4.99*

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, † $p < .001$.

Bu bulgular, sosyal değer yönelimi açısından cinsiyet farkı elde edilmeyen ve cinsiyetin sosyal ikilem durumlarında yapılan tercihlerde belirleyici olmadığına işaret eden araştırmalarla tutarlıdır (örn., Van Lange, 1999).

Araştırmada, ergenlerin kamusal, beliren yetişkinlerin ise özgeci olumlu sosyal davranışları; genç erkeklerin kamusal, kadınların ise özgeci, uyma ve anonim olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Rekabet davranışlarına ilişkin olarak, ergenlerin beliren yetişkinlere ve erkeklerin ise kadınlara göre kazanma amaçlı rekabeti daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Ek olarak, ergenler kişisel gelişim amaçlı rekabeti beliren yetişkinlerden daha fazla tercih etmiştir. Bu bulgular, ergenlerin kendilerine ve diğerine ilişkin düşüncelerinin yaşla birlikte değiştiğini ve olumlu sosyal davranışlarda yaşla birlikte doğrusal bir artış gözlemlendiğini ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir (örn., Kanacri ve ark., 2014; Van den Bos ve ark., 2011). Cinsiyete ilişkin sonuçlar da, kadınların özgeci, duygusal ve diğeri-yönelimli, erkeklerin ise kamusal olumlu sosyal davranışları ve kazanma amaçlı rekabeti daha sık sergilediğinin gösterildiği Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan araştırma bulgularıyla benzerdir (örn., Eisenberg ve Fabes, 1998; Kumru ve ark., 2004). Ayrıca, bu farklılıklar erkeklerin kadınlara göre daha büyük gruplarla etkileşim kurmayı tercih etmelerinden kaynaklı olabilir (örn., Ryckman, Libby, van den Borne, Gold ve Lindner, 1997). Büyük gruplarda etkileşim bireye anonimlik sağlayarak daha fazla rekabet olanağı sağlamaktadır (örn., Benenson, Maiese, Dolenszky, Dolensky, Sinclair ve Simpson, 2002). Bu bulgularla ilgili diğer bir konu, farklı olumlu sosyal davranışlarda gözlenen cinsiyet farklılıkları ile ilgilidir. Yardım davranışının erkeklerde özellikle diğer kişilerin varlığında (örn., kamusal olumlu sosyal davranışlarda) ortaya çıkması, ‘kahramanlığın’ erkeksilik rollerinden biri olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, üzgün olan birine yardım etme gibi bir davranış kadınlara atfedilen rollerle ilişkilidir (Hyde, 2014).

Araştırma sonuçları, olumlu sosyal değer yönelimine sahip ergen ve beliren yetişkinlerin aynı zamanda daha az kamusal olumlu sosyal davranış sergilediklerini göstermiştir. Ek olarak, gençlerin sosyal değer yönelimi puanlarının artmasının anonim ve acil olumlu sosyal davranışlardaki artış; kazanma amaçlı rekabet davranışlarında ise azalmayla ilişkili olduğu görülmüştür. Yalnızca beliren yetişkinlerde, sosyal değer yöneliminin artması özgeci olumlu sosyal davranışların artmasıyla ilişkilidir. Olumlu sosyal yönelimli bireyler diğer bireyleri önemsedikleri (örn., Bogaert ve ark., 2008), özgecilik, bakım verme, sosyallik ve yardım etmeye daha fazla önem verdikleri için (örn., Sattler ve Kerr, 1991) özgeci, anonim ve acil durumda olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiliyor olabilirler. Rekabetin, insanları motive etmek ya da kontrol etmek için tasarlanmış dışsal bir olay olduğu ve içsel motivasyonu azalttığı (örn., Deci, Betley, Kahle, Abrams ve Porac, 1981) ve aynı zamanda, bu tür davranış sergileyen bireylerin güce verdikleri önem göz önüne alındığında (Van Lange ve Kuhlman, 1994) olumlu sosyal yönelimlerin kazanma amaçlı rekabet davranışlarıyla negatif yönde ilişkili olması şaşırtıcı görünmemektedir.

Araştırmada, beliren yetişkinlerin kişisel gelişim amaçlı rekabet davranışlarının azalmasının sosyal değer yönelimlerinin daha olumlu olmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer bir örüntü ergenlerde elde edilmemiştir. Gencin gelişim dönemine göre farklılaşan bu bulgular, iki önemli noktaya işaret ediyor olabilir. İlki, kişisel gelişim amaçlı rekabetin orta ergenlik dönemi sonrasında, geç ergenlik ve beliren yetişkinlik döneminde ortaya çıkıyor olabileceğine işaret etmesidir. Ergenlik döneminin kimlik gelişimi (örn., Erikson, 1968) ve kişilerarası işlevsellik açısından (Selman, 1980) kritik bir dönem olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Beliren yetişkinlik ise, bireylerin ergenlik dönemiyle karşılaştırıldığında daha

fazla sorumluluğa ve özgürlüğe sahip olduğu, farklı yaşam olanaklarına, farklı dünya görüşlerine ve sosyal rollere (örn., meslek seçimi, eğitim alma, yakın ilişkiler kurma) odaklandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (örn., Arnett, 2000). Bu deneyimler, beliren yetişkinin kişisel gelişim amacıyla rekabet etmesine ve zamanla kişisel hedeflerinin kristalize olmasına katkı sağlamaktadır (Schneider, Woodburn, del Toro ve Udvari, 2005). Sonuçların işaret ettiği ikinci önemli nokta ise, rekabetin farklı gelişim dönemlerinde farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini, iki uçlu bir düzlem üzerinde işbirliğinin diğer yönü olarak ele alınmasının tartışmaya açık olduğunu; kazanma amaçlı ve kişisel gelişim amaçlı rekabet olmak üzere rekabetin bu iki boyutunun bireylerin farklı sonuçlarıyla ilişkili olabileceğini akla getirmesidir (örn., Newby ve Klein, 2014).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar, olumlu sosyal değer yöneliminin ve olumlu sosyal davranışların yaşla birlikte arttığına işaret etmiştir. Sosyal değer yönelimi ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkilerin gelişim dönemine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Her iki gelişim dönemindeki bireyler için olumlu sosyal değer yönelimine sahip gençlerin daha az kamusal olumlu sosyal ve kazanma amaçlı rekabet davranışları sergiledikleri gözlenirken özgeci davranışların artmasının ve kişisel gelişim amaçlı rekabetin azalmasının beliren yetişkinlerin olumlu sosyal değer yönelimleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bulgular, yaşla birlikte bireylerin kendilerine ve diğerine ilişkin düşüncelerinin değiştiğine ve diğerlerinin bakış açısına daha duyarlı hale geldiklerine işaret etmiştir. Sonuçlara göre, rekabet farklı gelişim dönemlerinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Genel olarak ele alındığında bulgular, insanın doğasında rekabet eğilimi olduğu kadar işbirliği eğilimi de olduğuna kanıt sunmuştur.

KAYNAKLAR

1. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
2. Balliet, D., Mulder, L. B. ve Van Lange, P. A. M. (2011). Reward, punishment, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137(4), 594-615.
3. Balliet, D., Parks, C., ve Joireman, J. (2009). Social value orientation and cooperation in social dilemmas: A meta-analysis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(4), 533-547.
4. Benenson, J. F., Maiese, R., Dolenszky, E., Dolensky, N., Sinclair, N., ve Simpson, A. (2002). Group size regulates self-assertive versus self-deprecating responses to interpersonal competition. *Child Development*, 73(6), 1818-1829.
5. Bogaert, S., Boone, C., ve Declerck, C. (2008). Social value orientation and cooperation in social dilemmas: A review and conceptual model. *British Journal of Social Psychology*, 47(3), 453-480.
6. Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. M. Killen, ve J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* içinde (ss. 551-580). NJ: Lawrence Erlbaum.

7. Carlo, G., ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
8. Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25-39.
9. Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., ve Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(1), 79-83.
10. Declerck, C. H., ve Bogaert, S. (2008). Social value orientation: Related to empathy and the ability to read the mind in the eyes. *The Journal of Social Psychology*, 148(6), 711-726.
11. Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
12. Eisenberg, N., ve Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. N. Eisenberg (Vol. Ed.) ve W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* içinde (5th ed., ss. 701-778). New York: John Wiley.
13. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NY: W.W. Norton & Company.
14. Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
15. Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65, 373-398.
16. Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü., ve Türkyılmaz, S. (2010). Temsili bir örneklemede Sosyo-Ekonomik Statü (SES) Ölçüm Aracı geliştirilmesi: Ankara kent merkezi örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 183-220.
17. Kanacri, B. P. L., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Castellani, V., ve Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behavior from adolescence to early adulthood: associations with personality change. *Journal of Adolescence*, 37(5), 701-713.
18. Kumru, A., Carlo, G., ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125.
19. Murphy, R. O., Ackermann, K. A., ve Handgraaf, M. J. (2011). Measuring social value orientation. *Judgment & Decision Making*, 6(8), 771-781.
20. Newby, J. L., ve Klein, R. G. (2014). Competitiveness reconceptualized: Psychometric development of the competitiveness orientation measure as a unified measure of trait competitiveness. *The Psychological Record*, 64(4), 879-895.
21. Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., ve Gold, J. A. (1990). Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3-4), 630-639.
22. Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., ve Gold, J. A. (1996). Construction of a Personal Development Competitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 374-385.

23. Ryckman, R. M., Libby, C. R., van den Borne, B., Gold, J. A., ve Lindner, M. A. (1997). Values of hypercompetitive and personal development competitive individuals. *Journal of Personality Assessment*, 69(2), 271-283.
24. Sattler, D. N., ve Kerr, N. L. (1991). Might versus morality explored: Motivational and cognitive bases for social motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 756-765.
25. Schneider, B. H., Woodburn, S. S., del Toro, P. S., ve Udvari, S. J. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 163-191.
26. Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding. NY: Academic Press.
27. Van den Bos, W., Van Dijk, E., Westenberg, M., Rombouts, S. A. R. B., ve Crone, E. A. (2011). Changing brains, changing perspectives the neurocognitive development of reciprocity. *Psychological Science*, 22(1), 60-70.
28. Van Lange, P. A. M., Otten, W., De Bruin, E. M. N., ve Joireman, J. A. (1997). Development of prosocial, individualistic, and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 733-746.
29. Van Lange, P. A. M., ve Kuhlman, D. M. (1994). Social value orientations and impressions of partner's honesty and intelligence: A test of the might versus morality effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1), 126-141.
30. Van Lange, P. A. M. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 337-349.
31. Yaban, E. H. (2017). *Ergenler ve beliren yetişkinlerde sosyal değer yöneliminin gelişimsel, sosyal-bilişsel ve bağlamsal bir model çerçevesinde incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
32. Yalçın, Ö. (2009). *Ekolojik ikilemlere ilişkin tutum, toplumsal sorumluluk ve yabancılaşmanın toplumsal değer yönelimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

24 Ekim 2018

Oturum XLVIII**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül**

Saat**13:30-15:00****Yer****Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)****IMPACT OF CHILDHOOD SEPARATION ANXIETY DISORDER COMORBIDITY IN
OBSESSIVE COMPULSIVE DISORDER****Fahri Çelebi, MD****Zeynep Kamil Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi****ABSTRACT:**

Objective: Obsessive compulsive disorder has substantial comorbidities with other psychiatric disorders. Our aim in this study is to find the comorbidity rates of childhood Separation anxiety disorder (SAD) in adult patients with primary OCD, and to investigate the influences of this comorbidity to the clinical presentation and prognosis of OCD.

Methods: 80 adult outpatients with a primary diagnosis of OCD were included in this study. All the patients were interviewed by using Structured Clinical Interview for DSM-IV/Clinician Version (SCID- I/ CV). Patients were assessed by using Yale- Brown Obsession Compulsion Scale (Y-BOCS) and Yale-Brown OCD symptom checklist. In order to assess the diagnosis of childhood SAD, each patient was initially administered the Turkish version of the Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Age Children-Present and Lifetime Version (K-SADS-PL), SAD module. To limit the retrospective recall bias, childhood assessment of the patients with parent interview was done.

Results: Childhood SAD comorbidity rate in our group was found to be 36.3%. Mean age of onset of OCD and mean age of onset of obsessive compulsive symptoms were lower in the OCD + SAD group than OCD without SAD group.

Conclusion: More than one third of adult patients with OCD received the diagnosis of childhood SAD. It was suggested that the presence of childhood SAD may be a feature that may also have a role for emergence of OCD symptoms earlier in children and adults as well as other anxiety disorders. Further studies are needed to assess the psychopathologic and clinical relationship of these disorders.

Keywords: Obsessive compulsive disorder, OCD, separation anxiety disorder, comorbidity.

INTRODUCTION:

Obsessive compulsive disorder (OCD) is a heterogeneous psychiatric disorder characterized by obsessions and/or compulsions (American Psychiatric Association,2013). OCD is highly comorbid with mood disorders and other anxiety disorders (Perugi et al. 1997; Tükel R., Polat, Ozdemir, Aksüt, & Türkoş, 2002; LaSalle et al. 2004; Torres et al. 2006; Ruscio, Stein, Chiu & Kessler,2010). Although

high comorbidity rates with other anxiety disorders has been reported in patients with OCD, there are limited investigations about OCD and separation anxiety disorder (SAD) comorbidity.

SAD is a common disorder of childhood and adolescence, with a reported prevalence of 4-5% (Masi, Mucci & Millepiedi, 2001; Shear, Jin, Ruscio, Walters & Kessler, 2006). In a longitudinal study, the presence of an anxiety disorder in early adolescence was found to be a predictor for development of depressive and anxiety disorders in early adulthood (Pine, Cohen, Gurley, Brook & Ma, 1998). There are studies reporting a relationship between childhood SAD and other anxiety disorders in adulthood (Lipsitz et al. 1994; Shear et al. 2006; Lewinsohn, Holm-Denoma, Small, Seeley & Joiner, 2008).

The research in the literature investigating comorbid OCD and SAD and the impact of this comorbidity on symptoms and clinical prognosis of OCD is limited. De Mathis and colleagues (2013) reported SAD as the most prevalent comorbid diagnosis in patients with OCD. In this study, Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Y-BOCS) Sexual / Religious dimension scores with anxiety and depression scores were higher in OCD patients with SAD (De Mathis et al. 2013). Mroczkowski et al. (2011) found that OCD patients with SAD had an earlier onset of OCD compared to OCD patients without SAD. Franz and colleagues (2015) reported that the prevalence of SAD in patients with OCD was found to be %27.2. They also reported that patients with OCD who have comorbid SAD had more psychiatric comorbidity and age of onset of obsessive compulsive symptoms were earlier in OCD+SAD group than OCD without SAD group (Franz et al. 2015).

Also, there are studies that examined the frequency of SAD in children with OCD. Masi and colleagues (2006) found that the comorbidity rate of SAD was 26% in children with OCD. A study conducted with pediatric onset OCD patients reported that the OCD group showed significantly higher rates of comorbid psychiatric disorders, including separation anxiety disorder, generalized anxiety disorder, and major depressive disorder than patients with subclinical obsessive compulsive symptoms or unaffected controls (Alvarenga et al. 2015).

Overall, the comorbidity of SAD in patients with adult OCD is an issue that has not been thoroughly investigated. Our aim in this study is to investigate the influence of SAD comorbidity to the clinical presentation of OCD.

MATERIALS AND METHOD:

The study included 80 adult outpatients with a primary diagnosis of OCD who referred to Istanbul University Istanbul Faculty of Medicine Department of Psychiatry, Istanbul Ethica Hospital and a private psychiatry clinic in Istanbul between January 2014 and January 2015. The patients were interviewed by using Structured Clinical Interview for DSM- IV / Clinician Version (SCID- I/ CV) (First, Spitzer, Gibbon & Williams, 1997).

Inclusion criteria for the study were being between 18-65 years of age, and not receiving any psychiatric treatment for at least three months prior to the study interviews. Patients with schizophrenia or related psychotic disorders or organic mental syndromes were excluded from the study. All patients gave

informed consent to participate in the study after the study protocols had been fully explained. This study adheres to the Declaration of Helsinki.

In order to assess the diagnosis of childhood SAD, each patient was initially administered the Turkish version of the Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Age Children- Present and Lifetime Version (K- SADS- PL), SAD module (Kaufmann et al. 1997). The Turkish version of K-SADS-PL was proven to be a valid and reliable instrument (Gökler et al. 2004). The K-SADS-PL is a semi-structured diagnostic interview constructed for assessing current and past episodes of psychiatric disorders during childhood and adolescence according to DSM-III-R and DSM-IV criteria (Kaufmann et al. 1997). This instrument was used in previous studies to retrospectively assess the childhood psychopathology. (Biederman et al. 1993; Tamam et al. 2008; Koyuncu et al. 2015; Koyuncu, Çelebi, Ertekin, Kök & Tükel, 2015).

Diagnoses were made at the first interview and the assessments mentioned above were done at the second interview. Since childhood SAD is commonly an earlier childhood disorder, childhood assessment with a family member (a parent, a sibling, or a relative) was conducted at the second interview at the office or through phone calls to limit the retrospective recall bias.

In addition, a sociodemographic and clinical data form was filled out for the patients. All patients were assessed by using Yale- Brown Obsession Compulsion Scale (Y- BOCS) (Goodman et al. 1989) and Yale-Brown OCD symptom checklist. The Turkish version of Y-BOCS is a valid and reliable instrument (Tek et al. 1995).

According to the assessment with K-SADS-PL, 29 of 80 (36.3%) patients received a diagnosis of childhood separation anxiety disorder (SAD). This group of 29 patients with comorbid OCD and childhood SAD (OCD + SAD group) and another group consisted of the remaining 51 patients without childhood SAD were compared for the sociodemographic and clinical features, psychiatric comorbidities and rating scales.

Statistical analysis was performed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 15.0. The Fisher exact test / χ^2 test was used to compare categorical variables. Student's independent t- test was applied for continuous variables. Value of $p < 0.05$ was accepted as significant.

RESULTS:

47 (58.8%) of the patients were female and 34 (42.5%) patients were married. Mean age of the patients was 31.32 (min: 18, max: 54, SD: 7.45) and the mean years of education was 10.88 (min: 0, max: 17, SD: 4.23). In our group mean age of onset of obsessive compulsive symptoms was 15.98 (min: 6, max: 30, SD: 6.41), mean age of OCD onset was 23.30 (min: 11, max: 48, SD: 7.11) and mean duration of OCD was 8.46 years (min: 1, max: 29, SD: 6.86).

Most common obsession was contamination obsession (68.8%) and other obsessions were symmetry obsessions (55.0%), religious obsessions (51.3%), aggressive obsessions (42.5%), somatic obsessions (32.5%), sexual obsessions (23.8%) and hoarding (8.8%). Most common compulsion was checking compulsion (68.8%) according to the Y-BOCS symptom checklist. The frequency of other

common compulsions was found to be: cleaning (65.0%), ordering (52.5%) and counting (50.0%) (Table1).

In our sample, childhood separation anxiety disorder (SAD) comorbidity rate was 36.3%. There were no significant differences between OCD + SAD and OCD without SAD groups among sociodemographic variables such as age, gender, marital status and years of education (Table 1). However, mean age of onset of OCD and mean age of onset of obsessive compulsive symptoms were lower in the OCD + SAD group than OCD without SAD group (respectively, $p= 0.042$, $p= 0.012$). There were no significant differences in terms of the duration of OCD between these two groups. Comparing the frequency of obsessions and compulsions, there were no group differences between OCD+SAD and OCD without SAD groups (Table 1).

Additionally there were no significant differences for Axis I psychiatric disorders between the two groups according to DSM- IV/ SCID-I (Table 2). Comparing the rating scales; there were no significant differences of mean Y-BOCS obsession ($T= -0,62$ $p= 0.535$), compulsion ($T= -0,64$ $p= 0.520$) and total scores ($T= -0,66$ $p= 0.510$) between the OCD + SAD and OCD without SAD groups.

DISCUSSION:

In our study, SAD comorbidity rate in adult OCD patients was found to be 36.3%. The rates of SAD comorbidity in adult patients with OCD were ranging from 17% - % 27.2 in previous studies (Mroczkowski et al. 2011; de Mathis et al. 2011; Franz et al. 2014). SAD comorbidity rate in our sample is higher from the studies which had larger sample sizes (Mroczkowski et al. $n= 470$, de Mathis et al. $n= 1001$ and Franz et al. $n= 955$). Our high rates of SAD comorbidity in patients with OCD might be a feature of the population that participated in this study. Moreover, for assessing childhood psychiatric symptoms, we used a semi-structured clinical interview (K- SADS- PL) (Kaufman et al. 1997) and we also interviewed with parents or siblings of the patients. Methodologic differences might also have led to these results.

Additionally, age of onset of OCD and age of onset of obsessive compulsive symptoms were earlier in patients with OCD who have SAD in childhood than patients with OCD without childhood SAD. In a study conducted with 470 adult patients with OCD; patients with comorbid SAD were younger and had an earlier onset of obsessive-compulsive symptoms, (Mroczkowski et al. 2011). In another study, Franz and colleagues (2014) reported that the mean age onset of OCD was lower in the group of OCD with comorbid SAD than the group of OCD without SAD (Franz et al. 2014). Our results are compatible with these studies. Moreover, patients with comorbid SAD also have earlier onset of other anxiety disorders such as social anxiety disorder and generalized anxiety disorder (Pine et al. 1998). Considering these studies, it was suggested that the presence of childhood SAD may be a feature that may also have a role for emergence of OCD symptoms earlier in children and adults as well as other anxiety disorders.

CONCLUSION

We found a diagnosis of childhood SAD in more than one third of adult patients with OCD. Moreover, OCD occurs at an earlier age when patients have comorbid childhood separation anxiety disorder.

Clinicians should be aware of further development of OCD in children who have SAD. Further studies are needed to assess the psychopathologic and clinical relationship of these disorders.

REFERENCES:

1. Alvarenga PG, do Rosario MC, Cesar RC, Manfro GG, Moriyama TS, Bloch M et al.: Obsessive-compulsive symptoms are associated with psychiatric comorbidities, behavioral and clinical problems: a population-based study of Brazilian school children. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2015 May 27. [Epub ahead of print]
2. American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington DC, 1994.
3. American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Arlington VA, 2013.
4. Biederman J, Faraone SV, Spencer T, Wilens T, Norman D, Lapey KA et al: Patterns of psychiatric comorbidity, cognition, and psychosocial functioning in adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Am J Psychiatry*; 1993; 150:1792-8.
5. de Mathis MA, Diniz JB, Hounie AG, Shavitt RG, Fossaluza V, Ferrão Y et al: Trajectory in obsessive-compulsive disorder comorbidities. *Eur Neuropsychopharmacol* 2013; 23(7):594-601.
6. First M, Spitzer R, Gibbon M, Williams J. Structured clinical interview for DSM-IV axis-I disorders (SCID-I). American Psychiatric Press. Washington, DC, 1997
7. Franz AP, Rateke L, Hartmann T, McLaughlin N, Torres AR, do Rosário MC et al: Separation anxiety disorder in adult patients with obsessive-compulsive disorder: prevalence and clinical correlates. *Eur Psychiatry* 2015; 30(1):145-51.
8. Goodman WK, Price LH, Rasmussen SA, Mazure C, Fleischmann RL, Hill CL et al: The Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale. I. Development, use, and reliability. *Arch Gen Psychiatry* 1989; 46(11):1006-11.
9. Gokler B, Ünal F, Pehlivanurk B, Kültür EC, Akdemir D, Taner Y: Reliability and Validity of Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Age Children-Present and Lifetime Version-Turkish Version (K-SADS-PL-T). *Turk J Adolesc Ment Health* 2004; 11(3):109-16.
10. Kaufman J, Birmaher B, Brent D, Rao U, Flynn C, Moreci P et al: Schedule for affective disorders and schizophrenia for school-age children-present and lifetime version (K-SADS-PL): initial reliability and validity data. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1997; 36:980-8.
11. Kessler RC, Adler L, Barkley R, Biederman J, Conners CK, Demler O et al: The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Am J Psychiatry* 2006; 163:716-23.
12. Koyuncu A, Ertekin E, Yüksel C, Ertekin B, Çelebi F, Binbay Z et al: Predominantly inattentive type of ADHD is associated with social anxiety disorder. *J Atten Disord* 2015; 19(10), 856- 64.

13. Koyuncu A, Çelebi F, Ertekin E, Kök BE, Tükel R: Clinical Effects of ADHD Subtypes in Patients With Social Anxiety Disorder. *J Atten Disord* 2015; pii: 1087054715617533. [Epub ahead of print]
14. LaSalle VH, Cromer KR, Nelson KN, Kazuba D, Justement L, Murphy DL: Diagnostic interview assessed neuropsychiatric disorder comorbidity in 334 individuals with obsessive-compulsive disorder. *Depress Anxiety* 2004;19(3):163-73.
15. Lewinsohn PM, Holm-Denoma JM, Small JW, Seeley JR, Joiner TE Jr.: Separation anxiety disorder in childhood as a risk factor for future mental illness. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 2008;47(5):548-55.
16. Lipsitz JD, Martin LY, Mannuzza S, Chapman TF, Liebowitz MR, Klein DF et al.: Childhood separation anxiety disorder in patients with adult anxiety disorders. *Am J Psychiatry* 1994;151(6):927-9.
17. Masi G, Mucci M, Millepiedi S.: Separation anxiety disorder in children and adolescents: epidemiology, diagnosis and management. *CNS Drugs* 2001;15 (2):93-104.
18. Masi G, Millepiedi S, Mucci M, Bertini N, Pfanner C, Arcangeli F.: Comorbidity of obsessive-compulsive disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder in referred children and adolescents. *Compr Psychiatry* 2006;47(1):42-7.
19. Mroczkowski MM, Goes FS, Riddle MA, Grados MA, Bienvenu OJ 3rd, Greenberg BD et al.: Separation anxiety disorder in OCD. *Depress Anxiety* 2011;28(3):256-62.
20. Perugi G, Akiskal HS, Pfanner C, Presta S, Gemignani A, Milanfranchi A et al.: The clinical impact of bipolar and unipolar affective comorbidity on obsessive-compulsive disorder. *J Affect Disord* 1997;46(1):15- 23.
21. Pine DS, Cohen P, Gurley D, Brook J, Ma Y: The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Arch Gen Psychiatry* 1998;55(1):56-64.
22. Ruscio AM, Stein DJ, Chiu WT, Kessler RC: The epidemiology of obsessive-compulsive disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Mol Psychiatry* 2010;15(1):53-63.
23. Shear K, Jin R, Ruscio AM, Walters EE, Kessler RC: Prevalence and correlates of estimated DSM-IV child and adult separation anxiety disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Am J Psychiatry* 2006;163(6):1074-83.
24. Tamam L, Karakuş G, Ozpoyraz N: Comorbidity of adult attention deficit hyperactivity disorder and bipolar disorder: Prevalence and clinical correlates. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci* 2008;258:385-93.
25. Tek C, Ulug B, Rezaki BG, Tanrıverdi N, Mercan S, Demir B et al: Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale and US National Institute of Mental Health Global Obsessive Compulsive Scale in Turkish: reliability and validity. *Acta Psychiatr Scand* 1995;91(6): 410-3

26. Torres AR, Prince MJ, Bebbington PE, Bhugra D, Brugha TS, Farrell M et al: Obsessive-compulsive disorder: prevalence, comorbidity, impact, and help-seeking in the British National Psychiatric Morbidity Survey of 2000. *Am J Psychiatry*, 2006;163 (11), 1978-85.
27. Tükel R, Polat A, Ozdemir O, Aksüt D, Türksoy N : Comorbid conditions in obsessive-compulsive disorder. *Compr Psychiatry* 2002;43(3):204-9.

TABLES

Table 1:

	OCD + SAD (n= 29) n (%)	OCD without SAD (n= 51) n(%)	Chi square	P
Gender (female)	20 (69.0%)	27 (52.9%)	1,95	0,162
Marital status (being single)	12 (41.4 %)	22 (43.1 %)	1,25	0,685
Contamination obsessions	22 (75.9%)	33 (64.7%)	1,07	0,301
Sexuel Obsessions	10 (34.5%)	9 (17.6%)	2,89	0,089
Religious Obsessions	17 (58.6%)	24 (47.1%)	0,98	0,320
Cleaning compulsions	19 (65.5%)	33 (64.7%)	0,005	0,942
Control-Checking compulsions	21 (72.4%)	34 (66.7%)	0,28	0,594
	Means (SD)	Means (SD)	t	P
Age	30.9 (6.5)	31.6 (7.9)	0.386	0.701
Educational level (years)	10.9 (4.2)	10.9 (4.3)	-0.14	0.989
Age of onset of OCD symptoms	13.4 (5.3)	17.5 (6.5)	2.86	0.012
Age of onset of OCD	21.5 (4.2)	24.4 (8.2)	2.06	0.042
Duration of OCD	9.7 (8.4)	7.7 (5.8)	-1.15	0.253

Comparison of OCD + SAD and OCD without SAD groups in terms of sociodemographic and clinical features

Table 2:

	OCD + SAD (n=29) n (%)	OCD without SAD (n= 51) n(%)	Chi square	P
Major Depression	21 (72.4%)	42 (82.2%)	1,09	0,296
Bipolar Disorder	4 (13.8%)	3 (5.9%)	1,44	0,229
Panic Disorder	4 (13.8%)	8 (15.7%)	0,05	0,9
Social Anxiety Disorder	15 (51.7%)	21 (41.2%)	0,83	0,362
Spesific Phobia	5 (17.2%)	8 (15.7%)	0,03	0,9
Generalised Anxiety Diisorder	5 (17.2%)	5 (9.8%)	0,93	0,483
Body Dysmorphic Disorder	3 (10.3%)	1 (2.0%)	2,73	0,133

Comparison of SAD+OCD and SAD without OCD groups in terms ofLifetime Psychiatric Comorbidity

24 Ekim 2018

Oturum XLVIII**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Selay Uzman Özgül**

Saat	Yer
13:30-15:00	Yeşil Salon (Hacettepe Kültür Merkezi)

48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ SORUNLARI İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOUR PROBLEMS AND EMOTION REGULATION SKILLS IN 48-72 MONTHS OLD CHILDREN**Hatice BEKİR¹, Remzi AYDIN², Tuğba SARIÇİÇEK³1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi
A.B.D.,hsimsekbekir@gmail.com2Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim
B.D.,remziaydin@msn.com3Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi B.D.,
tugbasaricicek07@gmail.com**ÖZET**

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış sorunları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca sosyal yetkinlik ve davranış sorunları, duygu düzenleme beceri düzeyleri ile bazı değişkenler arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmanın örneklemini sistematik örneklem yöntemi ile seçilen Şırnak ilinin bir ilçe merkezinde bulunan üç ilkokulun anasınıfına ve 3 anaokuluna giden toplam 157 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin azaldığı, erkek çocukların kız çocuklara göre saldırganlık ve kızgınlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Anasınıfına devam çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin anaokuluna devam eden çocuklara göre daha fazla, ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların ise sosyal yetkinlik ve dayanıksızlık-olumsuzluk düzeylerinin ilk ve son çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Annesi okuyazar olmayan çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik düzeyleri, annesi okuyazar ama bir okul mezunu olmayanlara, ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme düzeyleri babası lise ve üniversite mezunu

olanlara göre daha düşük iken dayanıksızlık-olumsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, sosyal yetkinlik ve davranış sorunları, duygu düzenleme becerileri

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between social competence and behavior problems and emotion regulation skills in 48-72 months old children. Besides, whether there is a difference between social competence and behavior problems, level of emotion regulation skills and certain variables was examined. The sampling of the study, which is a relational screening model, consists of 157 children enrolled in three nursery classes within the body of primary schools and three kindergartens located in a county town of Sırnak province. Data collection was carried out through "General Information Form", "Social Competence Behavior Evaluation Form (SCBE-30)", and "Emotion Regulation Checklist". Results of the study shows that as children's level of social competence increases, anger-aggression and anxiety-withdrawal levels decreases and boys have higher level of anger-aggression than girls. It is observed that children in nursery class have higher level of anger-aggression and anxiety-withdrawal comparing to those in kindergarten and middle-children or one of middle-children have lower level of social competence and lability-negativity comparing to first and last born children. Children of illiterate mothers are seen to have lower emotion regulation and social competence levels than those who have literate but unschooled mothers and those who have primary, secondary and university graduate mothers. While children of primary and middle school graduate fathers have lower level of social competence and emotion regulation comparing to those of high school and university graduate fathers, they seem to have higher level of lability-negativity level.

Key words: Child, social competence and behavior problems, emotion regulation skills

GİRİŞ

Sosyal yeterlilik, kişinin başkaları tarafından sevilme ve sosyal ortamlarda etkili iletişim kurmayı öğrenme derecesidir (Trawick Swith, 2013). Gelişimsel bir yapı olan sosyal yetkinlik, uyum sağlamak için gerekli olan olumlu sosyal davranış örüntüleri gösterme ve duygusal olarak olgun davranmayla tanımlanmaktadır (LaFreniere ve Dumas, 1996). Bir davranışın sergilenmesi için o bireyin yetkin olması gerekse de; yetkinlik tamamen davranışla eşdeğer değildir (Lau, 2001). Başka bir deyişle sosyal yetkinlik ile ilgili bilgileri bilen her çocuk bunu davranışa dönüştüremeyebilir.

Duygusal beceriler çocuğun sosyal yetkinliği için gerekli olan önemli bir unsurdur (Çorbacı Oruç, 2008). Duygusal becerilerden biri olan duygu düzenleme becerisi günlük yaşam için oldukça önemli ve gerekli bir beceridir. Duygu düzenleme becerisi kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanınması, anlaması ve uygun duygusal tepkilerde bulunması gibi önemli unsurları içermektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). İnsanın günlük yaşamı göz önünde bulundurulduğunda, aynı gün içerisinde birçok farklı duygunun deneyimlendiği ancak sosyal ilişkileri sürdürebilmek için her durum ve ortamda duyguların doğal seyrinde yaşanmadığı görülmektedir. Kişi duygularını yaşarken içinde bulunduğu ortam ve çevresindeki kişilerden bağımsız değildir (Denollet, Nykliček ve Vingerhoets, 2008). Duygu

düzenleme becerisindeki herhangi bir kusur ya da eksiklik, davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992).

Özellikle okul öncesi dönemde, uygun olmayan sosyal-duygusal davranışlar önlenmediği takdirde yetişkinlikte olumsuz ve saldırgan davranışların görülme olasılığının yüksek olabileceği belirtilmektedir (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Ayrıca, yüksek düzeyde olumsuz duygular deneyimlemenin ve aynı zamanda duygu düzenlemede başarısız olmanın dışsallaştırma (saldırganlık, risk alma ve hiperaktivite gibi) ve içselleştirme sorun davranışlarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Rothbart ve Bates, 2006, Calkins ve Fox, 2002). Eisenberg ve diğerleri (2000) tarafından yapılan bir araştırma, olumsuz duygusallığa sahip çocukların davranış problemleri sergileme olasılıklarının daha fazla olduğunu, dışsallaştırılmış davranış problemlerine eğilimi olan çocukların dikkat kontrolünde sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, duygu düzenlemenin olumlu duygusallığa sahip çocukların davranış problemlerinin güçlü bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Arı ve Yaban (2016) yaptığı çalışmada, çocuklardaki duygu düzenleme becerileri arttıkça saldırganlık davranış düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış sorunları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal yetkinlik, duygu düzenleme beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi) saptanmasıdır. Bu araştırmanın okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların davranış sorunu belirtileri, sosyal yetkinlik, duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesi, davranış sorunu belirtileri, sosyal yetkinlik becerileri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin betimlenmesi ile ebeveynlere, öğretmenlere, geliştirilecek programlara ve yapılacak araştırmalar için rehber niteliği oluşturmasından dolayı alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış sorunları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma türünün tarama modelinde korelasyonel desende, sosyal yetkinlik, duygu düzenleme beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanması amacı ile de betimsel desende planlanmış ve yürütülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018)'e göre korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla hizmet ederler. Eğitim alanında en yaygın kullanılan betimsel araştırmalar ise bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Şırnak ilinin bir merkez ilçesinde bulunan üç anaokuluna ve 13 ilkokul bünyesindeki anasınıfına devam eden 48-72 aylık toplam 2130 çocuk oluşturmaktadır. Kurumların seçiminde anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfı şeklinde tabakalandırma yapıldıktan sonra üç

anaokulunun üçüne de ulaşılabilirdiğinden üç anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfını temsil edecek orandaki üç okul ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Belirlenen evren içerisinde seçilen üç ilkokulun anasınıfına giden 374 çocuk ve üç anaokuluna giden 602 çocuk araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Çalışma evrenini temsil etmesi amacı ile %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı ile seçilen 425 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur (anasınıfına giden 190, üç anaokuluna giden 235). Çalışma evrenini temsil edebilecek örneklem belirlenirken seçilen kurumlarda hangi çocuklardan veri toplanacağını saptamak için ise sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme seçilen çocukların bir kısmının düzenli olarak okula devam etmemesi, bir kısmının ise öğretmeni çalışmaya gönüllü olmadığından çalışmanın örneklemini anasınıfına giden 90, anaokuluna giden 67 olmak üzere toplam 157 çocuk oluşturmuştur. Böylelikle öğretmenlerin sınıflarında her çocuk yerine sistematik sıradaki çocuklar için değerlendirme yapması sağlanarak daha samimi yanıtlar vermesi amaçlanmıştır. Ölçeğin z puanları alınmış 6 kişinin z puanı 2,5'ten büyük olduğu için uç değer kabul edildiğinden datalardan silinmiş, analizler 151 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Örnekleme grubunu tanıttıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 10.Örnekleme Grubunu Tanıttıcı Özelliklerin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kız	71	47,00
	Erkek	80	53,00
Okul Türü	Anaokulu	63	41,70
	Anasınıfı	88	58,30
Yaş	48-60 Ay	58	38,40
	61-72 Ay	93	61,60
Kardeş Sayısı	1 Kardeş	8	5,30
	2 Kardeş	35	23,20
	3 Kardeş	42	27,80
	4 Kardeş ve üzeri	66	43,70
Doğum Sırası	İlk Çocuk	52	34,40
	Ortanca ya da ortancalardan biri	70	46,40
	Son Çocuk	29	19,20
Anne Eğitim	Okur-yazar değil	45	29,80
	Okur-yazar ama bir okul mezunu değil	14	9,30
	İlkokul	49	32,50
	Ortaokul	15	9,90
	Lise	13	8,60
	Üniversite	15	9,90
Baba Eğitim	Okur-yazar değil	5	3,30
	Okur-yazar ama bir okul mezunu değil	8	5,30
	İlkokul	53	35,10
	Ortaokul	28	18,50
	Lise	35	23,20
	Üniversite	22	14,60
	Toplam	151	100,0

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan çocukların %47,00'ü kız, %53,00'ü erkektir. Çocukların %41,70'i anaokuluna %58,30'u anasınıfına devam etmektedir. 61-72 aylık olan çocuklar (%61,60), dört ve üzeri kardeşi olan çocuklar (%43,70), ortanca ya da ortancalardan biri olan çocuklar (%46,40) annesi (%32,50) ve babası (%35,10) ilkokul mezunu olan çocuklar en fazla orana sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Genel bilgi formu cinsiyet, okul türü, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumunu belirlemeye yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşmuştur.

LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen, Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın, ve Yağmurlu (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)" ölçeği, okul öncesi dönemde çocukların gösterebilecekleri kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük gibi duygusal ve davranış sorun belirtilerinin yanı sıra bu dönemde gelişmesi beklenen sosyal becerilerin niceliğini değerlendirmektedir. Ölçek her biri 10 madde içeren Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS), Anksiyete-İçe Dönüklük (AİD) üç alt boyutlarından oluşmaktadır. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevap seçenekleri 6 grupta toplanmıştır (1=hiçbir zaman, 2 yada 3=bazen, 4 yada 5=sık sık, 6=her zaman). Geçerlilik-güvenirlik çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sosyal yetkinlik alt ölçeği için .88, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği için .87 ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçeği için ise .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri sosyal yetkinlik alt ölçeği için .89, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği için .85 ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçeği için ise .83 olarak tespit edilmiştir.

Shields ve Cicchetti, tarafından (1997) geliştirilen Altan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Duygu Düzenleme Ölçeği, iki alt boyut (dayanısızlık-olumsuzluk ve duygusal düzenleme) ve 24 maddeden oluşmaktadır, Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevap seçenekleri dört grupta toplanmıştır. (1=Hiçbir zaman/nadiren, 2=bazen, 3=sık sık, 4=neredeyse/her zaman). Shields ve Cicchetti (1997), Cronbach Alpha değerini dayanısızlık-olumsuzluk alt boyutu için .96, duygusal düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak bulmuştur. Altan (2006), yaptığı araştırmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değerini .84 olarak saptamıştır. Bu çalışmada, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı dayanısızlık-olumsuzluk alt boyutu için .71, duygusal düzenleme alt boyutu için .71 ve ölçeğin geneli için .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler 2018 yılının Mayıs-Haziran aylarında çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenler aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama öncesi okul idaresi ile araştırmanın amacı ve etik kuralları hakkında görüşülmüş, çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden randevu alınmıştır. Randevu günü öğretmenlere çocukların hiçbir kimlik bilgisi istenmeyeceği, çalışmaya katılımda gönüllülük esas alındığı bu nedenle de çalışmaya katılıp katılmama haklarının olduğu hatırlatılmıştır. Veri toplama araçlarını yanıtlama süresi 15-20 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; SPSS 23 programından faydalanılmıştır. Demografik bilgilerle ilgili betimleyici istatistikler ortalama ve standart sapma hesaplanarak sunulmuştur. Yapılan kolmogorov smirnov testi normallik analizi sonucu verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle ölçek ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak yapılmıştır. Mann Whitney U bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında, Kruskal Wallis bağımsız k grubun ($k>2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test teknikleridir. Farklılığa yönelik yapılan analizlerde ($k>2$), anlamlı farklılık bulunan gruplardaki farklılaşmanın nereden kaynaklandığının belirlenmesinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Çocukların sosyal yetkinlik becerileri ve davranış sorunu belirtileri ile duygu düzenleme arasındaki ilişki Spearman's rho Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Korelasyon değerleri düşük (0,00-0,29), orta (0,30-0,69) ve yüksek (0,70-1,00) olarak sınıflandırabileceğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2016)..

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış sorunları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal yetkinlik, duygu düzenleme beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesine yönelik bulgu ve tartışmalara yer verilmiştir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği"ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 11. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" 'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	Dayanısızlık- Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Sosyal Yetkinlik	Kızgınlık Saldırganlık	ve Anksiyete-İç Dönüklük
Ortalama	30,34	23,27	41,45	17,85	19,41
s.s.	7,04	4,21	11,36	7,00	7,51
Minimum	19	12	16	10	10,00
Maksimum	49	32	60	39	41,00

Tablo 2'deki betimsel istatistikler incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme ölçeğinin dayanısızlık- olumsuzluk alt boyut ortalamaları $\bar{X}=30,34$ ($S_x=7,04$), duygu düzenleme alt boyut ortalamaları $\bar{X}=23,27$ ($S_x=4,21$), sosyal yetkinlik ölçeği'nin sosyal yetkinlik alt boyut ortalamaları $\bar{X}=41,45$ ($S_x=11,36$), kızgınlık-saldırganlık alt boyut ortalamaları $\bar{X}=17,85$ ($S_x=7,00$), anksiyete içe dönüklük alt boyut ortalamaları $\bar{X}=19,41$ ($S_x=7,51$)'dir.

Tablo 12. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Dayanısızlık- Olumsuzluk		Duygu Düzenleme
Sosyal Yetkinlik	Correlation Coefficient	-,59**		,81**
	p	,000		,000
Kızgınlık- Saldırganlık	Correlation Coefficient	,80**		-,24**
	p	,000		,002
Anksiyete-içe dönüklük	Correlation Coefficient	,41**		-,64**
	p	,000		,000
0-0,29 Düşük	0,30-0,69 Orta	0,70-1,00 Yüksek		

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal yetkinlik ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyut puanı ile duygu düzenleme ölçeğinin dayanısızlık- olumsuzluk alt boyut puanı arasında orta düzeyde negatif yönde (-0,59, p=0,000), duygu düzenleme alt boyut puanı arasında ise (0,81, p=0,000) yüksek düzeyde pozitif yönde; sosyal yetkinlik ölçeğinin kızgınlık-saldırganlık alt boyut puanı ile duygu düzenleme ölçeğinin dayanısızlık- olumsuzluk alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde (0,80, p=0,000), duygu düzenleme alt boyut puanı ile (-0,24, p=0,002) düşük düzeyde negatif yönde; sosyal yetkinlik ölçeğinin anksiyete-içe dönüklük alt boyut puanı ile duygu düzenleme ölçeğinin dayanısızlık- olumsuzluk alt boyut puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde (0,41, p=0,000), duygu düzenleme alt boyut puanı arasında ise (-0,64, p=0,000) orta düzeyde negatif yönde anlamlı düzeyde korelasyonlar bulunmaktadır (p<0,050).

Bu bulgu çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin arttıkça duygu düzenleme düzeylerinin de arttığını, olumsuz duygu düzenleme becerilerinin ise azaldığını; kızgınlık-saldırganlık düzeyi artan çocukların olumsuz duygularında artış olurken duygu düzenleme becerilerinde de azalış olduğunu, anksiyete-içe dönüklük düzeyi artan çocukların duygu düzenleme becerinin azaldığını, olumsuz duygularının ise arttığını göstermektedir. Buna göre kızgınlık, saldırganlık, anksiyete ve içek dönük davranış gösteren çocukların duygu düzenleme becerilerinde zorlandıklarını başka bir deyişle duygu düzenleme becerilerinde sorunlar yaşayan çocukların kızgınlık, saldırganlık, anksiyete ve içek dönük davranışlar gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çorbacı Oruç (2008), duygu düzenleme becerisindeki herhangi bir kusur ya da eksikliğin davranış problemleri ve saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabileceğini belirtmiştir.

Literatürde duygu düzenlemedeki artışın çocukların saldırganlık davranışlarındaki azalmayla ve tersine olumlu sosyal davranışlardaki artışla ilişkili olduğu, yüksek sosyal yetkinliğe sahip çocukların duygu

düzenleme puanlarının, düşük sosyal yetkinliğe sahip çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirten çalışmaların (Arı ve Yaban 2016, Seçer, 2017) yanısıra yüksek düzeyde olumsuz duygular deneyimlemenin ve aynı zamanda duygu düzenlemede başarısız olmanın dışsallaştırma (saldırganlık, risk alma ve hiperaktivite gibi) ve içselleştirme sorun davranışlarla ilişkili olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Rothbart ve Bates, 2006).

Tablo 4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Dayanısızlık- Olumsuzluk	Kız	71	68,91	2336,500	-1,880	0,060
	Erkek	80	82,29			
	Toplam	151				
Duygu Düzenleme	Kız	71	78,77	2643,500	-,735	0,462
	Erkek	80	73,54			
	Toplam	151				
Sosyal Yetkinlik	Kız	71	78,09	2691,500	-,554	0,580
	Erkek	80	74,14			
	Toplam	151				
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	71	68,13	2281,000	-2,088	0,037
	Erkek	80	82,99			
	Toplam	151				
Anksiyete-içe dönüklük	Kız	71	75,85	2829,000	-,041	0,967
	Erkek	80	76,14			
	Toplam	151				

Tablo 4'e göre kızgınlık-saldırganlık alt boyut sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Erkek çocukların kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği sıra ortalaması 82,99; kız çocukların ise 68,13'tür. Bu durum erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın ve saldırgan davranışlar sergilediğini göstermektedir. Bu bulguya benzer nitelikte Altay (2007) da yaptığı araştırma sonucunda erkek çocukların akranlarla olan olumsuz ilişkilerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sosyal yetkinlik, anksiyete-içe dönüklük alt boyutları sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmamıştır ($p>0,05$). Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çiftci Topaloğlu, 2013; Öneren Şendil, 2010).

Çocukların duygu düzenleme ölçeği, dayanıksızlık- olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Literatürde cinsiyet değişkeninin olumsuzluk, duygu düzenleme alt boyut puanlarında anlamlı farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Carlson ve Wang, 2007; Kale Karaaslan, 2012; Seçer, 2017) .

Tablo 5. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kurum	n	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Dayanıksızlık- Olumsuzluk	Anaokulu	63	72,07	2524,500	-,935	0,350
	Anasınıfı	88	78,81			
	Toplam	151				
Duygu Düzenleme	Anaokulu	63	83,37	2307,500	-1,758	0,079
	Anasınıfı	88	70,72			
	Toplam	151				
Sosyal Yetkinlik	Anaokulu	63	83,52	2298,000	-1,790	0,073
	Anasınıfı	88	70,61			
	Toplam	151				
Kızgınlık-Saldırganlık	Anaokulu	63	63,25	1968,500	-3,038	0,002
	Anasınıfı	88	85,13			
	Toplam	151				
Anksiyete-içer dönüklük	Anaokulu	63	65,58	2115,500	-2,482	0,013
	Anasınıfı	88	83,46			
	Toplam	151				

Tablo 5 incelendiğinde anasınıfına devam çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ölçeğinin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içer dönüklük alt boyutları sıra ortalamasında anaokuluna devam eden çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Anasınıfına devam eden çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içer dönüklük düzeyleri anaokuluna devam eden çocuklara göre daha fazladır. Bu durum anaokullarının iç ve dış mekân özelliklerinin çocukların enerjilerini oyun yolu ile boşaltmalarına ve sosyal yetkinliğe ulaşmalarına daha fazla imkân tanıdığını

düşündürmektedir. Literatürde, çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinin de arttığı belirtilmektedir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015).

Duygu düzenleme ölçeği, dayanıksızlık-olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutlarında, sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği sosyal yetkinlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Dayanıksızlık- Olumsuzluk	İlk Çocuk	52	76,43	6,207	2	0,045	2>3
	Ortanca ya da Ortancalardan Biri	70	82,81				
	Son Çocuk	29	58,79				
	Toplam	151					
Duygu Düzenleme	İlk Çocuk	52	82,87	3,909	2	0,142	-
	Ortanca ya da Ortancalardan Biri	70	68,46				
	Son Çocuk	29	81,88				
	Toplam	151					
Sosyal Yetkinlik	İlk Çocuk	52	83,68	9,475	2	0,009	2<1,3
	Ortanca ya da Ortancalardan Biri	70	64,47				
	Son Çocuk	29	90,05				
	Toplam	151					
Kızgınlık- Saldırganlık	İlk Çocuk	52	77,88	5,179	2	0,075	-
	Ortanca ya da Ortancalardan Biri	70	81,34				
	Son Çocuk	29	59,72				
	Toplam	151					
Anksiyete-içe dönüklük	İlk Çocuk	52	71,98	3,002	2	0,223	-
	Ortanca ya da Ortancalardan Biri	70	82,42				
	Son Çocuk	29	67,71				
	Toplam	151					

Tablo 6'ya göre duygu düzenleme ölçeğinin dayanıksızlık-olumsuzluk alt boyutunda ($X^2=6,207$) doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların olumsuzluk düzeylerinin son çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutunda ($X^2=9,475$) doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ilk ve son çocuklara göre daha düşüktür.

Duygu düzenleme ölçeği, duygu düzenleme alt boyutu ve çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğinin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarında doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 7. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Dayanısızlık- Olumsuzluk	1.Okur-vazar değil	45	75.30	5,441	5	0,364	-
	2.Okur-vazar	14	78.36				
	3.İlkokul	49	76.80				
	4.Ortaokul	15	57.70				
	5.Lise	13	95.96				
	6.Üniversite	15	74.30				
Duygu Düzenleme	1.Okur-vazar değil	45	56.28	19,818	5	0,001	1<2,3,4,6
	2.Okur-vazar	14	76.89				
	3.İlkokul	49	85.06				
	4.Ortaokul	15	101.93				
	5.Lise	13	61.81				
	6.Üniversite	15	91.10				
Sosyal Yetkinlik (SY)	1.Okur-vazar değil	45	54.89	23,118	5	0,000	1<2,3,4,6
	2.Okur-vazar	14	94.46				
	3.İlkokul	49	81.05				
	4.Ortaokul	15	108.87				
	5.Lise	13	65.65				
	6.Üniversite	15	81.70				
Kızgınlık- Saldırganlık (KS)	1.Okur-vazar değil	45	75.10	5,638	5	0,343	-
	2.Okur-vazar	14	62.50				
	3.İlkokul	49	78.95				
	4.Ortaokul	15	60.10				
	5.Lise	13	90.38				
	6.Üniversite	15	85.10				
Anksiyete-içe dönüklük (Ad)	1.Okur-vazar değil	45	86.53	7,742	5	0,171	-
	2.Okur-vazar	14	80.93				
	3.İlkokul	49	76.01				
	4.Ortaokul	15	53.73				
	5.Lise	13	72.65				
	6.Üniversite	15	64.93				

Tablo 7 incelendiğinde çocukların duyu düzenleme ölçeğinin duyu düzenleme alt boyutu ($X^2=19,818$) ve sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutu ($X^2=23,118$) sıra ortalamasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Annesi okuryazar olmayan çocukların sosyal yetkinlik ve duygusal düzenleme düzeyleri, annesi okuryazar ama bir okul mezunu olmayanlara, ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşüktür. Eğitim seviyesi, bir çok araştırmaya göre ebeveynlik, sosyal beceri veya sosyal davranış değerlendirmesine etki etmektedir (Cousins, Power ve Olvera Ezzell, 1993; Çiftci Topaloğlu, 2013; Fox, Platz, Bentley, 1995). Literatürde bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duyu düzenleme becerisinin artacağını belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017).

Literatür ve araştırma bulguları çocukların sosyal yetkinlik ve duyu düzenleme becerilerinde anne eğitim düzeyinin artmasının önemli farklılık yarattığını göstermektedir. Bu farklılığın oluşmasında çocukların sosyal yetkinlik ve duyu düzenleme becerilerinde annelerini rol model aldıklarını akla gelmektedir.

Tablo 8. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ve Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
Dayanısızlık- Olumsuzluk	1.İlkokul	53	73.19	12,034	3	0,007	1>,3,4
	2.Ortaokul	28	87.27				
	3.Lise	35	53.71				
	4.Üniversite	22	63.11				
	Toplam	138					
Duygu Düzenleme	1.İlkokul	53	61.66	15,707	3	0,001	1<3,4
	2.Ortaokul	28	52.98				
	3.Lise	35	87.30				
	4.Üniversite	22	81.09				
	Toplam	138					
Sosyal Yetkinlik	1.İlkokul	53	60.73	20,446	3	0,000	1,3,4
	2.Ortaokul	28	50.18				
	3.Lise	35	89.13				
	4.Üniversite	22	84.00				
	Toplam	138					
Kızgınlık- Saldırganlık	1.İlkokul	53	70.69	2,723	3	0,436	
	2.Ortaokul	28	75.66				
	3.Lise	35	60.41				
	4.Üniversite	22	73.25				
	Toplam	138					
Anksiyete-içer dönüklük	1.İlkokul	53	79.95	7,102	3	0,069	
	2.Ortaokul	28	68.57				
	3.Lise	35	57.64				
	4.Üniversite	22	64.36				
	Toplam	138					

Tablo 8'e göre çocukların duygu düzenleme ölçeğinin dayanısızlık- olumsuzluk ($X^2=12,304$), duygu düzenleme alt boyutlarında ($X^2=15,707$) ve sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutunda ($X^2=20,446$), baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme düzeyleri babası lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük iken dayanısızlık-olumsuzluk düzeyleri daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin azaldığı, erkek çocukların kız çocuklara göre saldırganlık ve kızgınlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Anasınıfına devam çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin anaokuluna devam eden çocuklara göre daha fazla, ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların ise sosyal yetkinlik ve dayanıksızlık- olumsuzluk düzeylerinin ilk ve son çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Annesi okuryazar olmayan çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik düzeyleri, annesi okuryazar ama bir okul mezunu olmayanlara, ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme düzeyleri babası lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük iken dayanıksızlık- olumsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak;

- Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere yönelik çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması,
- Verilerin çocuk, öğretmen ve ebeveyn kanalı ile karşılaştırmalı olarak toplanması,
- Araştırmanın okul öncesi eğitim alan ve almayan gruplarda karşılaştırmalı ve boylamsal olarak tekrarlanması,
- Araştırmanın karma desende planlanarak yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*, Master's thesis, Social Sciences Institute, İstanbul.
2. Arı, M., & Yaban, E.H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(1), 125-141.
3. Altay, F. B. (2007). *Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
4. Bozkurt Yüksek, Ş., & Demircioğlu, H.(2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44, 442-466.
5. Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemAkademi

7. Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
8. Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
9. Cousins, J. H., Power, T. G., Olvera-Ezzell, N. (1993). Mexican-American mothers' socialization strategies: effects of education, acculturation, and health locus of control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 258-276.
10. Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 Yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile annebabalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
11. Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
12. Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.
13. Denollet, J., Nyklíček, I., & Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health J. Denollet, I. Nyklíček & A. J. Vingerhoets (Ed.) *Emotion regulation*, 3-11, New York: Springer.
14. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R., & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attention and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71, 1367-1382.
16. Fox, R. A., Platz, D. L., Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal Of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
17. İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 491-520.
18. Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

19. Koçyiğit, S , Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygular düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1, 23, 209-218.
20. LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369- 377.
21. Lau, M. W. C. (2001). Kindergarten teachers' rating of children's social competence and strategies they use to guide appropriate behaviour. *New Horizons in Education*, 44, 77- 89.
22. Öneren Şendil, Ç. (2010). *5-6 Yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
23. Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In Damon W., Lerner R., Eisenberg N. (Eds.), *Handbook of child psychology*, 99-166, NY: Wiley.
24. Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62
25. Seçer, Z. (2017). Sosyal yetkinlikli okul öncesi çocukların duygular düzenlemeleri ile annelerinin duygusal sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
26. Shields A., & Cicchetti, D. (1997) Emotion regulation among schoolage children: The development and validation of a new criterion Qsort scale. *Dev Psychol* 33, 906-916.
27. Trawick-Swith, J. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygular gelişim H. Z., İnal (çev.), B. Akman (çev.Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*, 294-327, Ankara:Nobel.
28. Ural, O., Güven, G., Sezer, T. Azkeskin, K., &Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygular düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.

24 Ekim 2018

Oturum XLIX**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Binhan Koyuncuoğlu****Saat****15:15-16:15****Yer****503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)****PROJECTION OF THE PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL WELL-BEING OF BABIES WITH PAST EXPERIENCES**

Assist. Prof. Selçuk GÜREL

Bahçeşehir University, School of Medicine, Department of Pediatrics

e-mail: selcuk.gurel@med.bau.edu.tr

INTRODUCTION

There are many different definitions for colic. The most commonly used definition is defined by Wessel in 1954 as "rule of 3's" in well-fed, healthy babies, crying more than 3 hours a day, more than 3 days a week and lasting more than 3 weeks (Wessel MA et al., Pediatrics, 1954)

In the differential diagnosis, it should be taken into account that acute crying may be a sign of a serious illness. (reijneveld et al., 2001). Organic causes are observed in only 5% of the cries. The typical colicky baby cry is long-lasting and severe. The frequency of more than 3 hours a day crying is 29% in 1-3 months old infants, while the frequency decreases to 7-11% in 4-6 months old infants (Barr RG., 1998). Crying usually starts at similar hours in the evening and at night. It is regarded as a self-limiting and favorably progressive state, but it is a stressful situation for both the parents and the doctor. (Roberts DM, 2004). In the mothers of babies with infantile colic, which constitute 10-20% of pediatric referrals in the first 4 months, this situation leads to frustration, loss of patience, feeling of inadequacy, fear of harming the child, premature discontinuation of breastfeeding and impaired concentration. (Kurth E., 2011)

PATHOGENESIS

Even if infantile colic has been known since ancient times, etiology and pathogenesis are still not fully understood. There are too many theories, with very few scientifically proven data. Some accepted etiologic factors include food hypersensitivity or allergies, immaturity of intestinal function, dysmotility, insufficient maternal-infant interaction, maternal anxiety, hard infantile behavior. Hormonal changes and maternal smoking as well as changes in intestinal microflora are some other problems that are accused in the etiology.

TREATMENTS

General advice are to check baby's snappy, nurture it, nurse, use a pacifier, place it next to the baby's mother and use stimuli like music (Barr RG et al., 1991) to provide the environment of the mother's womb, such as the sound of a heart, the sound of a blood stream, and keeping and holding

her mother or father on the heart to provide a warm environment. Conventional and complementary and alternative therapies, new advances in cardiology treatments and ancient medicinal ayurvedic medicine techniques have been used with traditional medias of Iran and china, which are stil rooted centuries ago. Studies related to these are also very abundant ((Rosen LD et al., 2007), (Noras MR et al., 2013).

BABY MASSAGE

It stimulates the digestive system ,helps to remove the spasmodic movements of the gut, there by causing gas to escape. It stimulates melatonin secretion and rest activities in full term infants, thus helping to relieve babies and encourage them to sleep. (Ferber D andGoldstein S, 2002). Massage therapy is a traditional, non-pharmacological alternative to infantile colic treatment, with many interventions (Cohen-Silver J andRatnapalan S., 2009). Massage therapies are known to strengthen mother-baby bond and relieve babies. (Field TM., 2003). It is thought that baby massage reduces baby stress and supports positive parent-baby interaction. There are benefits of massage therapy on hormones that affec tmother-baby interaction, sleep and crying, stress levels. (Underdown A. et al., 2006) It has been reported that antennas are most benefited from natural therapies such as massage and with least medication treatments (Ciffici EK and Arkian D., 2007). Studies have shown that daily massage is universally practiced by mothers to encourage muscle relaxation and strengthen the bones. (Fikree FF. Et al., 2005). Studies on massage therapy have shown that infant crying time and colic symptoms are reduced (Huhtala V. et al., 2000). Massage is used as a control and treatment option for infantile colic.Massage is a unique traditional treatment used by trained practitioners in Iranian and Chinese medicine (Liberatie et al., 2009).Massage is an important form of treatment in modern medicine, where a wide variety and variety of approaches or massage can be defined as "sensory stimulation of the nervous system" (Jladte M et al., 2012).In one study, infants who received aromatherapy and abdominal massage using lavender oil had less colic symptoms than those who did not.The result is that massage reduces painful and painful behaviors without causing significant side effects (Cetinkaya B et al., 2012).Anderson et al. showed a marked improvement in children's eczema following massage therapy (Anderson et al., 2000).

HOW TO MAKE MASSAGE

Beginning from third week till third month the baby experiences crying crisis at the same time of day. The time interval matches with the time when fetus wakes up and moves intrauterine. It may vary, but typically it is between 6 pm and 1 am. It is not a time the mother does not wish to lap contrary to known. Colic may be defined as a depression or desire for the baby to reach its fetal environment where he feels maternal heartbeat, heart rhythm, temperature and blood flow. During crying crisis, the baby swallows air and the gas formed in intestines due to this air leads to intestinal tension that leads to more pain. This leads to augmented crisis. The best way to avoid and control this crisis is to position the baby close to mother's heartbeat and make him feel her. Therefore the baby should be cradled. Moreover, a slight swaddling movement of arms and legs may remind the baby intrauterine environment and relax the baby.

Soft touches and supporting massage may relax the baby and make him feel comfortable. Baby massage applications have been traditionally used beginning from old Chinese and Indian medicine. The massage we suggest especially increases blood flow that may further intestinal motility and decrease intestinal gas. The massage should be performed one hour prior to daily routine crisis following a warm bath using whole body baby oil.

We begin the massage from the lower extremities. During the massage only muscle and skin should be treated rather than bone and joints. The performer keeps both hands together on the area treated. Then both hands should sequentially make slight and slow screwing movements (resembling wringing laundry) with 4 movements at each set for a set of 10. The massage continues with infrapatellar, suprapatellar regions, forearm and arm. This is followed by apposition of right elbow and knee while flexed with simultaneous apposition of right hand with left knee. This maneuver is also performed 10 sets, each set involving 4 movements. The performer keeps his hand on shoulders of the baby. The hands are moved till umbilicus, while the lateral sides of the hands are in touch with the baby. This is also repeated 10 times.

Both knees are opposed in midline while knees are flexed and hip is flexed followed by lateral movement of both lower extremities and neutralized. Then right heel is opposed to left knee while left heel is opposed to right knee and neutralized. This maneuver is performed 10 sets each set involving 4 movements. Afterwards, both knees are opposed in midline followed by flexion of the hips till knees are opposed to abdominal wall. Simultaneously the performer counts 1 and 2 and then hip is extended counting 3 and 4. This is also repeated 10 times.

The baby is then lied on his left forearm; the performer holds his jaw with his thumb and index finger while the baby's hip is in touch with the performer's abdomen. While the performer's palms are in touch with baby's back, the baby is pat beginning from right scapula to waist and then from left scapula to waist. Then the performer moves to midline on both sides while in contact. This patting movement is also repeated 10 times.

The whole procedure is performed in room temperature at 22-24 degrees and then immediately clothes are put on.

The performer may also add flexion and extension movements especially in cases with CP in order to prevent contractures and enhance proprioception.

REFERENCES

1. Wessel MA, Cobb JC, Jackson EB, et al. Paroxysmal fussing in infancy, sometimes called colic. *Pediatrics* 1954;14(5):421-35
2. Reijneveld SA, Brugman E, Hirasing RA. Excessive infant crying: the impact of varying definitions. *Pediatrics* 2001;108(4):893-7.
3. Barr RG. Colic and crying syndromes in infants. *Pediatrics* 1998;102(5 Suppl. E):1282-6
4. Roberts DM, Ostapchuk M, O'Brien JG. Infantile c olic. *Am FamPhys* 2004;70(4):735-40

5. Kurth, E., et al. (2011). Cryingbabies, tiredmothers: What do weknow? A systematicreview. *Midwifery*, 27(2), 187–194.
6. Rosen LD, Bukutu C, Le C, Shamseer L, Vohra S. Complementary, holistic, andintegrativemedicine: colic. *Pediatrics in review / American Academy of Pediatrics* 2007;28(10):381-5. PubMed PMID: 17908860. Epub 2007/10/03. Eng
7. Noras MR, Yousefi M, Kiani MA. ComplementaryandAlternativeMedicine (CAM) Use in PediatricDisease: A ShortReview. *International Journal of Pediatrics* 2013; 1(2):45-9.
8. Ferber D andGoldstein S. Massagetherapybymothersenhancestheadjustment of circadianrhythmstothenocturnalperiod.*Journal of DevelopmentalandBehavioralPediatrics*. 2002 Dec; 23(6):410-15.
9. Cohen-Silver J andRatnapalan S. Management of infantilecolic: A review. *ClinicalPediatrics*. 2009; 48(1): 14-17
10. Underdown A, Barlow J, Chung V. Massageinterventionforpromotingmentalandphysicalhealth in infants.*Cochranedatabasesystrev* 2006 ;(4):cd005038
11. Ciffici EK and Arkian D. Methods used to eliminate colic in infants in the eastern parts of Turkey. *Public Health Nurs* 2007;24(6):503-10.
12. Fikree FF, Ali TS, Durocher JM, Rahbar MH. Newborn care practices in low socioeconomic settlements of Karachi, Pak.*SocSci Med* 2005 ;60(5):911-21
13. Huhtala V, Lehtonen L, Heinonen R, KorvenrantaH. Infant massage compared with crib vibrator in the treatment of colicky infants. *Pediatrics*. 2000; 105(6):84-87.
14. Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, Mulrow C, Gøtzsche P, Ioannidis J, et al. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration. *Annals Intern Med* 2009; 151: W-65-W-94
15. Jladt A M, Atarzadeh F, Chrome M, nimroze M, Survey of Iranianphysiciansabout "Dik" in his book "tohfe-e Saadie» . *QuarterlyHistory of Medicine* 2012;5(14): 50-64.
16. Cetinkaya B, Basbakkal Z. Theeffectiveness of aromatherapymassageusinglavenderoil as a treatmentforinfantilecolic. *International journal of nursingpractice* 2012; 18(2):164-9.
17. Anderson C, Lis-Balchin M, Kirk-Smith M. Evaluation of massagewithessentialoils on childhoodatopiceczema. *PhytotherRes*. 2000; 14(6):452-6.

24 Ekim 2018

Oturum XLIX**Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Binhan Koyuncuoğlu****Saat****15:15-16:15****Yer****503 Nolu Sınıf (Çocuk Gelişimi Bölümü 5. Kat)****PREMATÜRE VE TERM OLAN ÇOCUKLARDA
ARTİKÜLASYON BOZUKLUĞU OLMA DURUMUNUN İNCELENMESİ***Bil. Uzm. Simge Kaya Kabukçu¹, Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı²

1 Sağlık Bakanlığı Ankara Pursaklar İlçe Sağlık Müdürlüğü Çocuk Gelişimi Birimi

2 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Bu çalışmada yirmi dört-altmış ay arasında prematüre ve termolan çocuklarda artikülasyon bozukluklarının olma durumunun incelenmesi planlanmıştır. Bu çalışmaya Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hematoloji Onkoloji Hastanesi Gelişimsel Pediatri Bölümüne başvuran ve çalışmaya gönüllü olarak dâhil olmayı kabul eden yirmi dört ay ve altmış ay arasındaki çocuklar dâhil edilmiştir. Prematüre olan çocuklarda sınırlılık doğum haftası ile belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde gelişimsel pediatriye yönlendirilenler arasında çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ve herhangi bir engeli olmayan çocuklar tercih edilmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup, araştırmadaveriler "Genel Bilgi ve 'Ankara Artikülasyon Testi' ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; prematüre olan çocukların yaş grupları arasında puan ortalamaları açısından ve prematüre ve term çocukların annelerinin çocuğun dil gelişimini algılama durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Artikülasyon Bozukluğu, Dil Gelişimi, Prematüre, Preterm Çocuk, Prematürelerde Dil Gelişimi.

ABSTRACT

In this study, it has been planned to examine the state of articulation disorders in premature and non-premature children between the ages of twenty four to sixty months. The children between twenty four and sixty months who applied to the Department of Developmental Pediatrics of the Ankara Child Health and Disease Hematology Oncology Hospital and accepted to be volunteered in the study have been involved to this study. Limitations in premature children are determined by the week of birth. In

* Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, 2018.

Sorumlu Yazar: Simge KAYA KABUKÇU, Ankara Pursaklar İlçe Sağlık Müdürlüğü Çocuk Gelişimi Birimi, simgekayakabukcu@gmail.com

Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, mudriyebicakci@gmail.com

determination of the study group, the children who are not disabled and volunteered to attending the study among those guided to developmental pediatrics have been preferred. The search is a quantitative study and the "General Information Form" issued by the researcher has been used in order to collect information about the children participating in the search and their family. Also, in order to determine the presence of articulation disorders in premature and non-premature children who participated in the study, "Ankara Articulation Test" developed by Ege, Acarlar and Turan (in 2004) has been used. The data obtained within the scope of the search has been analyzed with the SPSS 20.0 package program. As a result of the search, a significant difference in terms of the point average between the age groups of the premature children has been found. The premature children under thirty six months have the highest score. A significant difference in perception of language development children by the mothers of premature and non-premature children has been found. The scores of the premature and non-premature children whose mothers think that there is not any problem in their children's language development are higher.

ey words: Premature, preterm children, language development, articulation disorder, language development in premature.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından, vücut ağırlığına bakılmaksızın 37. gestasyon haftasını tamamlamadan doğan bebekler, preterm/prematüre bebek olarak adlandırılmaktadır (Anonim, 2013). Her yıl dünyada, yaklaşık 15 milyon preterm bebek doğmakta ve bu sayı giderek artış göstermektedir (Poggioli ve diğerleri, 2016; Blencowe ve diğerleri, 2012). DSÖ'nün 2013 yılı raporuna göre, her 10 doğumdan birinde preterm bebek dünyaya gözlerini açmaktadır (Anonim, 2013). Ülkemiz için ise, prematüre doğum oranı %11 olarak bildirilmiştir (Anonim, 2012). Hem Türkiye'de hem de dünyada, son yıllarda prematüre bakımında önemli gelişmeler gösterilmiş olmasına rağmen, prematüre doğum oranlarının azaltılması konusunda belirgin bir ilerleme kaydedilememiştir. Buna karşılık, son yıllarda pek çok ülkede prematüre doğum oranlarının arttığı, 1995 yılından günümüze, prematüre doğum oranlarında 2 kata yakın yükseliş olduğu görülmektedir (Okumuş, 2012). Prematüre yeni doğanlar normal yeni doğandan hem gelişimsel hem de fizyolojik olarak bazı farklılıkları bulunmaktadır. Prematüre bebeklerde gelişimi etkileyen en önemli nokta olgunlaşma ile ilgilidir. Yeni doğanların doğum ağırlığı düşük ve gebelik süresi kısa ise sistemlerin olgunlaşma eksikliği ile karşılaşma oranı da o derece artabilmektedir (Ok, 2012). Çocukta iletişim kurma; bilişsel gelişim, öğrenme becerileri, toplumsal uyum ve dil gelişimi yetenekleri ile yakından ilgili olduğu görülmüştür. Zamanında doğan bebeklerle prematüre bebeklerin gelişimsel sonuçları karşılaştırıldığında prematüre bebeklerin öğrenme, dil gelişimi fonksiyonlarında daha fazla problem yaşadıkları bildirilmiştir (Conture ve diğerleri, 2013). Bunların yanı sıra çocuğun zekâ kapasitesi, sosyal çevresi, ailenin sosyoekonomik durumu, kardeş sayısı, çocuğun kişiliği, çocuğa bakan kişinin tutumu gibi birçok etken akıcı konuşma ve dil gelişimi üzerine etkileri bulunmaktadır (Conture ve diğerleri, 2013). Görüldüğü gibi prematüre doğum da çocuğun dil gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Ancak prematüre bebeklerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dil gelişimine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu

çalışmada iki beş yaş arasında prematüre ve term olan çocukların artikülasyon bozukluğu olma durumunun karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı prematüre ve term olan çocuklarda artikülasyon bozukluğu bulunma durumunu araştırmaktır.

*Araştırmanın Deseni:*Bu araştırma, prematüre ve term olan çocuklarda artikülasyon bozukluğu olma durumunu belirlemeye yönelik olduğundan betimsel bir çalışmadır.Betimsel modelde bir örneklem üzerinde elde edilen verilerden yararlanarak araştırmaya katılan bireylerin özelliklerinin betimlenmesi hedeflenmektedir (Büyüköztürk, 2003).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme: Araştırmanın evrenini, Ankara'da yaşayan prematüre ve term olan yirmi dört ay ve altmış ay arası çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; Türkiye Kamu Hastaneler Birliği Ankara 2. Bölge Genel Sekreterliğine Bağlı Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hematoloji Onkoloji Hastanesi Gelişimsel Pediatri Bölümüne 2016 yılının Ocak ve Mayıs ayları arasında başvuran ve çalışmaya gönüllü olarak dâhil olmayı kabul eden yirmi dört ay ve altmış ay arasındaki çocuklar oluşturmuştur. Prematüre olan çocuklarda sınırlılık doğum haftası ile belirlenmiştir.

Bu doğrultuda çalışma grubunu 34 prematüre olan çocuk ve 34 term olan çocuk olmak üzere toplamda 68 çocuk oluşturmuştur. Çocukların testlerden aldığı toplam puanlara bakıldığında ise yüzdelik ortalamalarının %31,85 olduğu görülmüştür.

*Veri Toplama Araçları:*Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu", çocukların artikülasyon bozukluğunun incelenmesini değerlendirmek amacıyla ise "Ankara Artikülasyon Testi" kullanılmıştır.

Genel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu'nda, çocukların cinsiyeti, yaşı, annenin çocuğun dil gelişimine ilişkin görüşü ilişkin sorular yer almaktadır.

Ankara Artikülasyon Testi(AAT), 2–12 yaşlar arasındaki çocukların artikülasyon sorunlarını belirlemeye yönelik olarak tarama ve/ veya ayrıntılı değerlendirme/ terapi amacıyla kullanılabilen testin içerik ve yapı geçerliliği bulunmaktadır. Türkçede yer alan yirmi bir ünsüzden yirmisi test edilebilmektedir. Türkçede "j" harfi ile simgelenen sesin kullanımı çok az olduğundan, genellikle başka dillerden alınmış sözcüklerde kullanıldığı ve halk arasında değiştirilerek telaffuz edildiğinden testin kapsamında yer almamaktadır. AAT' de her ses, sözcük başı (ünlü öncesi), sözcük sonu (ünlü sonrası); sözcük içi pozisyonlarda da hece başı (ünsüzden sonra), hece sonu (ünsüzden önce) ve iki ünlü arası olarak 5 pozisyonda yer almaktadır. AAT, elde edilen ham puanlar aracılığıyla standart puanların, % 90 ve % 95'lik güven aralıklarının, yüzdeliklerin ve test yaşının hesaplanmasına olanak tanır (Ege, Acarlar ve Turan, 2004).Çocukların hatalı olarak ürettikleri fonemlerin tespit edilmesi için, Ankara Artikülasyon Testinin uygulanması sırasında cevap formları işaretlenmiştir. Ankara Artikülasyon Testi Cevap Formuna göre, her bir çocuğun hatalı olarak çıkardıkları tespit edilen her bir sesbirime bir puan verilmiştir. Hata puanları toplanarak artikülasyon puanları hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi: Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi uygulanmıştır. Gruplar

arasında ölçek puanlarının farklılığı incelenirken, ölçek puanlarının her bir grupta ayrı ayrı normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. 50'den büyük örnekleme sahip değişkenlerde Kolmogorov-Smirnov (a), 50'den küçük örnekleme sahip değişkenlerde ise Shapiro-Wilk testi sonucu dikkate alınır. Bu doğrultuda bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov (a) Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Standart puan ve yüzdelik değerlerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için yapılan K-S testi sonucuna göre puanlar normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız gruplar t testi; bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniği, tek yönlü ANOVA testi olmuştur.

BULGULAR

Prematüre ve term olan çocuklarda artikülasyon bozukluğu olma durumunu incelenmek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlar çizelgeler halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Prematüre Olan ve Term Olan Çocukların Ankara Artikülasyon Testi Standart Puanlarının Ortalaması Sonuçları

Grup	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Term	42	131	81,62	23,08
Prematüre	42	129	88,53	26,02

Tablo 1. incelendiğinde term olan çocukların puan ortalaması $\bar{x}=81,62\pm 23,08$ iken prematüre olan çocukların puan ortalaması $\bar{x}=88,53\pm 26,02$ 'dir. Ankara Artikülasyon testinde 100 puan ortalamayı, 100 puanın altı ortalamasının altı, 100 puanın üstü ortalamasının üstünü ifade eder (Ege, Acarlar ve Turan, 2004).Bu sonuçlar çalışmaya dâhil olan çocukların artikülasyon testinden aldıkları puanların ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Prematüre Olma Durumuna Göre Ankara Artikülasyon Testi Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları

Prematüre Olma Durumu	n	Ort.	ss	t	p değeri
Term	34	81,62	23,08	-1,159	0,251
Prematüre	34	88,53	26,02		

Tablo 2. incelendiğinde, prematüre olan çocuklar ile term olan arasında standart puan açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Term olan çocukların puan ortalaması $\bar{x}=81,62\pm 23,08$ iken prematüre olan çocukların puan ortalaması $\bar{x}=88,53\pm 26,02$ 'dir. Ankara Artikülasyon testinde 100 puan ortalamayı, 100 puanın altı ortalamasının altı, 100 puanın üstü ortalamasının üstünü ifade eder (Ege,

Acarlar ve Turan, 2004).Bu sonuçlar çalışmaya dâhil olan çocukların artikülasyon testinden aldıkları puanların ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Prematüre ve Term Olan Çocukların Artikülasyon Testi Standart Puanlarının Doğum Haftalarına Göre Puan Ortalamaları ve Anova Testi Sonuçları

		Term					Prematüre				
		n	Ort	ss	Test İstatistiği	p değeri	n	Ort	ss	Test İstatistiği	p değeri
Yaş (Ay)	36 ay altı	3	101	33,41	2,107	0,139	10	106,3	21,44	5,445	0,009
	36-48 ay	19	83,95	19,91			14	87,43	23,08		
	48 ay üstü	12	73,08	23,57			10	72,3	24,66		

Tablo 3.3'e bakıldığında term olan çocukların yaş grupları arasında puan ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).Prematüre olan çocukların yaş grupları arasında puan ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). 36 ay altındaki prematüre çocukların puanı en yüksektir ($\bar{x}=106,30$).

Tablo.4. Prematüre ve Term Olan Çocukların Ankara Artikülasyon Testi Standart Puanlarının Cinsiyete Göre Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları

		Term					Prematüre				
		n	Ort	ss	Test İstatistiği	p değeri	n	Ort	ss	Test İstatistiği	p değeri
Cinsiyet	Erkek	15	79,13	23,75	-0,552	0,585	20	83	26,32	-1,509	0,141
	Kız	19	83,58	23			14	96,43	24,34		

Tablo.4'e bakıldığında, prematüre ve term olan çocukların cinsiyetlerine göre gruplar arasında standart puan açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 5. Prematüre ve Term Olan Çocukların Ankara Artikülasyon Testi Standart Puanlarının Annenin Çocuğun Dil Gelişimini Algılama Şekline Göre Puan Ortalamaları ve T Testi Sonuçları

		Term					Prematüre				
		N	Ort	ss	Test İstatistiği	p değeri	n	Ort	ss	Test İstatistiği	p değeri
Annenin Çocuğun Dil Gelişimini Algılama Şekli	Dil Gelişiminde Problem Yok	23	87,83	22,44	2,430	0,021	16	104,31	16,9	4,571	0,000
	Dil Gelişiminde Problem Var	11	68,64	19,4			18	71,94	23,09		

Tablo 3.5'e bakıldığında term olan çocukların gelişiminde problem olma durumu grupları arasında standart puan açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Annesinin çocuğun dil gelişiminde problem olmadığını düşünen term olan çocukların puanı daha yüksektir ($\bar{x}=87,83$). Prematüre çocukların gelişiminde problem olma durumu grupları arasında standart puan açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Annesi çocuğun dil gelişiminde problem olmadığını düşünen prematüre çocukların puanı daha yüksektir ($\bar{x}=104,31$).

TARTIŞMA

Prematüre olan ve olmayan çocukların Ankara Artikülasyon testinden alınabilecek değerlere göre puan ortalamalarının normalin altında olduğu dikkat çekmektedir. Prematüre çocuklar risk altında olduğu gibi, term olan çocukların da risk altında olduğu görülmüştür. Bu sonucun en büyük nedeni annelerin çocukların dil gelişimi konusunda neler yapabileceklerinin farkında olmayan ailelerin çocukları olmalarıyla açıklanabilir.

Erken doğan preterm bebeklerde zamanında doğan bebeklere göre görülen zihinsel gelişimdeki farklılıklar etkileşim içinde olduğu dil gelişimini de mutlaka etkilemektedir. Bebeklik döneminde bilişsel gecikmesi olan (sıklıkla bunun yanında başka nörolojik ve nörosensorial sorunları da eşlik eden) çocuklarda, dil, konuşma bozukluğu ve pek çok bilişsel sorun giderek daha belirgin hal almaktadır (Wolke, 1998).

Jennische ve Sedin (1998), yaptıkları bir çalışmada; karşılıklı konuşma esnasında kendi düşüncelerini anlatabilme ve karşındakinden gelen iletileri alabilme fonksiyonu, özellikle 28 ile 31. gebelik haftaları arasında doğarlarda belirgin olarak geri olarak saptanmıştır (Jennische ve Sedin 1998).

Dokuz Eylül Üniversitesinde yapılan bir çalışmada düşük ve çok düşük doğum ağırlıklı (DDA ve ÇDDA) 43 çocuk, zamanında doğan 36 çocuk ile gelişimsel ve davranışsal olarak karşılaştırılmış, çok düşük

doğum ağırlıklı (ÇDDA) çocuklarda özellikle dil ve bilişsel alanda belirgin gecikme saptamış, davranış sorunları ve diğer gelişimsel sorunların literatür ile benzer olduğunu belirtmişlerdir (Özbek ve diğerleri, 2005).

Ancak bu çalışmada prematüre olmayan çocuklarda artikülasyon bozukluğu olma riskinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bilindiği gibi dil gelişimi çocuğun öğrenme becerileri ve desteklenmesiyle yakından ilişkilidir (Jennische ve Sedin, 1998). Bu çalışmada prematüre olmayan çocukların prematüre çocuklara göre riskli görülmesinin nedeni dil desteğinin eksik olmasıyla açıklanabilir. Alanda bu çalışmayı destekleyebilecek çalışmalar da vardır. Emre Bolatbaş ve Yıldız Bıçakçı (2016) yapmış oldukları "Prematüre Olan ve Olmayan Çocukların Gelişimlerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, 80 çocuğa DGTT II uygulanmış ve bu iki grup arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Prematüre olma durumunun çocukların Ankara Artikülasyon testinde farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Ancak literatürde dil gelişiminde gerilik pretermelerde olası görülebilecek bir tanı sayılmaktadır (Rudolph ve diğerleri, 2003, Keilty ve Freund, 2005).

Karaaslan (2008) yaptığı çalışmada toplam otuz prematüre çocuk ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmadaki gelişimsel değerlendirme sonuçlarına göre çalışma grubunu oluşturan çocukların 8' inde dil-bilişsel alanda, 8' inde hareket alanında, 2' sinde ilişki-iletişim kurma alanında gelişimsel sorun saptanmıştır. Bir meta analiz çalışmasında on yıl boyunca ÇDDA ve otuz iki haftadan küçük doğmuş çocuk değerlendirilmiş, ortalama beş yaşında yapılan değerlendirmede matematik, okuma, dikkat gibi becerilerde zayıflık saptanırken prematüre olanlarda kelime artikülasyonlarında zorluk ve sözel anlatım becerilerinde anlamlı düzeyde düşüklük olduğu belirtilmiştir (Aarnoudse-Moens ve diğerleri, 2009). Ancak bu çalışmada term olan çocuklarda artikülasyon bozukluğu olma riskinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bilindiği gibi dil gelişimi çocuğun öğrenme becerileri ve desteklenmesiyle yakından ilişkilidir (Jennische ve Sedin, 1998). Bu çalışmada term olan çocukların prematüre çocuklara göre riskli görülmesinin nedeni dil desteğinin eksik olmasıyla açıklanabilir. Alanda bu çalışmayı destekleyebilecek çalışmalar da vardır. Emre Bolatbaş ve Yıldız Bıçakçı (2016) yapmış oldukları "Prematüre Olan ve Olmayan Çocukların Gelişimlerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, 80 çocuğa DGTT II uygulanmış ve bu iki grup arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada term çocukların yaş grupları arasında artikülasyon bozukluğu bulunma durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı, ancak prematüre olan çocuklarda ise yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bebeğin doğum ağırlığı ve doğum haftası ne kadar düşük ise beyin immatüritesi ve gelişimsel sorunların ortaya çıkma riski de o derece arttığı görülmüştür (APA, 2004).

Alanda bu çalışmayı destekleyecek çalışmalar da bulunmaktadır.

Öz Göçer (2006) yapmış olduğu tez çalışmasında, otuz ikinci haftadan erken doğan ve/veya 1500 gr'ın altında olan yüz on yedi bebeğin üç yaşına geldiklerinde % 73' ünün DGTT II sonucunda yaşına göre normal olduğu belirlemiş olsa da DGTT II ile en çok dil gelişim alanında (% 23,1) gerilik gözlemlendiğini saptamıştır (Çak ve Görker, 2012, s: 179).

Korkmaz ve arkadaşlarının (2009) ÇDDA yüz yirmi sekiz bebeğin uzun süreli izlem sonuçlarını ortaya koydukları çalışmalarında, düzeltilmiş yaş on iki-on sekiz ay olan ÇDDA doğan DGTT II ile değerlendirilen vakalardan onunda dil geriliği saptanmıştır.

Bu çalışmada, hem prematüre bebeklerin hem de term olan çocuklarda artikülasyon bozukluğu bulunma durumunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç çalışmaya katılan çocukların artikülasyon bozukluğu olma durumunu etkileyebilecek biyolojik ve çevresel pek çok faktörün cinsiyet faktöründen çok daha etkin olacağı düşüncesiyle açıklanabilir. Cinsiyetin etkisine bakıldığında erkek çocuklarında dil problemlerinin daha fazla görüldüğü dikkat çekmektedir. Gregl ve diğerleri (2014), yayınladıkları doksan yedi spesifik dil bozukluğu (Specific Language Impairment, SLI) olan ve altmış sağlıklı çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada hasta grubunda spesifik dil bozukluğu olan hastalar arasında erkeklerde kızlara oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Horwitz ve diğerleri, (2003), bin yüz seksen dokuz konuşma gecikmesi olan çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada çocukların % 51'inin erkek, % 49'nun kız olduğu saptamıştır. Stanton-Chapman ve diğerleri (2002), altı-yedi yaş grubunda belirli bir dil bozukluğu olan beş bin sekiz yüz altmış iki hasta ve iki yüz bir bin sekiz yüz otuz kontrol grubundan oluşan popülasyon tabanlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, spesifik dil bozukluğunun erkeklerde kızlara oranla daha fazla görüldüğü bildirilmiştir. Çalışma sonuçlarına puanlar açısından bakıldığında da kız çocukların daha riskli olduğu görülmektedir.

Çalışmada prematüre olan ve olmayan çocukların annenin dil gelişimini algılama durumuna ilişkin gruplar arasında standart puan açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre artikülasyon bozukluğu tespit edilen çocukların annelerinin dil ve konuşma bozukluğunun farkında oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç literatür ile benzerdir. Aile bireyleri (özellikle anne) ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini oldukça etkiler (Yavuzer, 1998).

Çalışmamızda prematüre olan ve olmayan çocukların anne-baba eğitim durumları arasında standart puan açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dil ve konuşma gelişimi açısından ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi gibi durumlar, çocuğun dil ve konuşma gelişimini olumlu yahut olumsuz olarak önemli düzeyde etkilediği bilinmektedir (Çiyiltepe, 2015).

Çalışmaya katılan ailelerin sosyoekonomik durumunun benzerlik göstermesi sonucun anlamlı çıkmamasının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında çalışmayı destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır.

Benzer bir çalışmada, annelerin eğitim durumları incelenmiştir. Zubrick ve diğerleri (2007), yaptıkları araştırmada normal konuşmaya sahip çocukların ve konuşma bozukluğu olan çocukların anne eğitim düzeyleri karşılaştırmıştır. İki grup arasında annelerin eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir.

Benzer bir çalışmada; dil ve konuşma bozukluğu saptanan çocuk grubundaki annelerin çoğunluğunun (%40.8) ilköğretim mezunu olduğu ve kontrol grubundaki sağlıklı çocukların annelerin çoğunluğunun (%41.8) ilköğretim mezunu olduğunu tespit etmiştir (Stanton-Chapman TL ve diğerleri, 2002).

Çırpar ve diğerleri (2010) on sekiz konuşma gecikmesi bulunan ve yirmi dokuz sağlıklı çocuğa sahip çocuğun annesi üzerinde yaptıkları çalışmada, konuşma gecikmesine sahip çocuğu olan annelerin çoğunluğunun (%36.88) ilköğretim mezunu olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında ise çoğunluğunun (%51.72) ilköğretim mezunu olduğunu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara, çocuk gelişimcilere ve anne babalara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Bu çalışma daha geniş zamanlı planlanarak ve daha çok çocuğa ulaşarak genişletilebilir.
- ✓ Prematüre çocukların gelişimsel farklılıklarının kapanma yaşlarına dair farklı görüşler olduğu için bu grup ile boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- ✓ Gelişim sosyo-kültürel etmenlerden de etkilendiği için farklı bölgelerde yaşayan, farklı sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerin çocuklarının karşılaştığı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Artikülasyon bozukluğu tespit edilen çocuklar dil konuşma terapistine yönlendirilmelidir.
- ✓ Anne babalar çocukların dil gelişimi ve artikülasyon becerilerinin doğru ve düzgün desteklenebilmesi için düzenlenen eğitim ve seminerlere katılabilirler.
- ✓ Preterm ve term çocukların çocuk gelişim ünitelerinde düzenli takipleri dil gelişiminde gecikme veya artikülasyon bozukluklarının erken fark edilebilmesi için önemlidir.

KAYNAKLAR

1. Aarnoudse-moens, CSH., Weisglas-Kuperus, N., Van Goudoever, JB., Oosterlaan, J. (2009). Meta-Analysis of Neurobehavioral Outcomes in Very Low Birth Children. *Pediatrics* 124(2): 717-28.
2. Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2004). Ankara Artikülasyon Testi (AAT), Ankara Üniversitesi Proje, Ankara: Key Tasarım.
3. Amerikan Pediatri Akademisi (2004). Follow Up Care of High Risk Infants. *Pediatrics*, 114(5): 1377-97.
4. Blencowe, H., Cousens S. ve Chou, D. (2012). 15 Million Preterm Births: Priorities For Action Based On National, Regional and Global Estimates. http://www.who.int/pmnch/media/news/2012/b_orntoosoon_chapter2.pdf. (Erişim tarihi: 21.12.2017).
5. Büyüköztürk, Ş. (2003). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
6. Conture, EG., Kelly, EM. ve Walden TA. (2013). Temperament, speech and language: an overview. *J Commun Disord*. 46:125-42.
7. Çırpar OC., Muluk, NB., Yalçınkaya F., Arıkan OK., Oğuztürk O., Aslan F. (2010). State-Trait Anxiety Inventory (STAI) assessment of mothers with language delayed children. *Clin Invest Med* 33(1):E30-5.
8. Çiyiltepe, M. (2015). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler, Dil ve Kavram Gelişimi, Ed.: Topbaş S, Kök yayıncılık, Ankara.
9. Emre Bolatbaş, D. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Investigation of the development of premature and non-premature children. *Recent Advances in Health Sciences*, Ed.: Çamlı AA, Ak B, Arabacı R, Efe R. St. Kliment Ohridski University press, Sofia.
10. Gregl A., Kirgıın M. ve Ligutic RS. (2014).

11. Emotional competence of mothers and psychopathology in preschool children with specific language impairment (SLI). *Psychiatr Danub* 26(3):261-70.
12. Horwitz, SM., Briggs-Gowan, MJ., Bosson Heenan, JM., Carter, AS., Irwin JR. ve Mendoza J. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 42(8):932-40.
13. Jennische M. ve Sedin G.(1998). Speech and language skills in children who required neonatal intensive care, spontaneous speech at 6.5 years of age. *Acta Pediatr*, 87:654-666
14. Karaaslan, BT. (2008). Çok Düşük Doğum Ağırlıklı PrematüreBebeklerin İki-Üç Yaş Döneminde Gelişimsel Durumlarının Ve Gelişimlerini Etkileyen Etmenlerin Araştırılması, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Keilty B. ve Freund M. (2005). Caregiver-child interaction in infants and toddlers born extremely premature. *Journal of Pediatric Nursing*; 20 (3): 181-189.
16. Ok, G. (2012). Prematüre Yenidoğanlarda İntravenöz Kanülyasyona Bağlı Ağrının Azaltılmasında Emla Kreminin Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
17. Okumuş, N. (2012). Hayata Prematüre Başlayanlar. Ankara: Aysun Yayıncılık, 13-31.
18. Özbek A., Miral S., Eminağaoğlu N., Özkan H. (2005). Development and behavior of non-handicapped preterm children from a developing country. *Pediatrics International*, 47(5):532-40.
19. Öz Göçer, C. (2006). Çok Düşük Doğum Ağırlıklı Riskli Pretermilerin Nörogelişimsel Sorunları ve Nörolojik Morbiditeye Etki Eden Faktörlerin Araştırılması. Uzmanlık tezi. Bakırköy Kadın ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi. İstanbul.
20. Poggioli, M., Minichilli, F. ve Bononi, T. (2016). Effects of a home-based family-centred early habilitation program on neurobehavioural outcomes of very preterm born infants: A retrospective cohort study. *Neural Plasticity*, 1, 1-11.
21. Rudolph, AM., Kamei, RK. ve Overby, KJ. (2003). Rudolph's Fundamentals of Pediatrics (Türkçe). İçinde: Yurdakök M, editör. 3. Baskı. Ankara, Öncü Basımevi ; 142.
22. Stanton-Chapman, TL., Chapman, DA., Bainbridge, NL., Scott, KG. (2002). Identification of early risk factors for language impairment. *Res Dev Disabil* 23(6):390-405.
23. Yavuzer, H. (1998). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
24. Zubrick, SR., Taylor CL., Rice ML., Slegers, DW. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors and covariates. *J Speech, Lang Hear Res* 50: 1562-92..
25. Wolke D., Söhne B., Riegel K., Ohrt B., Osterlung. (1998). An epidemiologic longitudinal study of sleeping problems and feeding experience of preterm and term children in southern Finland: Comparison with a southern German population sample. *J Pediatr*, 133:224-231

POSTER SUNUMLARI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE SORUNLARI, NEDENLERİ VE ÇÖZÜMLERİNE YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ

Zekiye Duygu YONCA

ÖZET

Günümüzde çevre sorunlarının küresel olduğu ve gerekli önlemler alınmadığı takdirde, tüm insanlığı ve canlı türlerini tehdit eden bir sorun haline geleceği herkes tarafından bilinmektedir. Böylesine hassas bir konu üzerine etki eden insan davranışlarını olumlu yöne çevirebilmek için sürdürülebilir dünya görüşünün yeni nesillere öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni nesiller, günümüz çevre sorunlarından en çok etkilenecek olanlardır. Çevre eğitiminin birinci ve en önemli basamağını da ilköğretim kademesi öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik farkındalık düzeyleri üzerinde yürütülen diğer çalışmaların özetlenmesi ve sentez edilmesi amacıyla yazılmıştır. Tarama modelinden faydalanarak gerçekleştirilen çalışmada, gerekli verilere ulaşabilmek için literatürde yer alan çevreye yönelik tutum ve çevre okuryazarlığı ile ilgili çalışma sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda çevre eğitimi konusunda öğrencilere daha etkili rehberler olmak için eğitimciler ışık tutacağı düşünülen öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Sorunları, İlköğretim, çevre sorunlarına yönelik algılar, Çevre Eğitimi

PRİMARY SCHOOL STUDENTS' ENVIRONMENTAL ISSUES, REASONS, AND LEVELS OF AWARENESS FOR THEIR SOLUTIONS

ABSTRACT

Today It is know to everyone that environmental problems are global and if necessary precautions aren't taken, they will become a problem threatening all humanity and living species. The sustainable worldview needs to be taught to new generations In order to translate human behaviours that have an impact on such a sensitive subject in to a possitive direction. Because new generations are the ores who will be the most affected by today's environmental problems. The first and most important stage of environmental education consists of primary school students.This study was written fort he purpose of summarizing and synthesizing other studies that are carried out on the level of awareness of environmental problems, couses and solutions for primary school students. In order to reach the necessary data in the study performed by using the scanning model,it has benefited from environmental results related to environmental attitudes and environmental literacy and the literature.At the and of the study, suggestions that are supposed to illuminate trainers were given in order to be more effective guides to students on environmental educations.

The Keywords : Environment, Environmental Issues, Primary Education, Perceptions for Environmental Issues, and Environmental Education

GİRİŞ

İnsanın yeryüzünde görülmeye başlamasından itibaren her canlının yaptığı gibi insan da hayatta kalabilmek için yaşam mücadelesi vermiş ve halen bu mücadeleyi başarıyla sürdürmektedir. İnsanın başarıya ulaşmasının en önemli nedeni, başlangıçtan günümüze kadar kültürünü, özellikle de alet teknolojisini geliştirmesidir. Başlangıçta son derece basit, derme çatma diyebileceğimiz alet ve yöntemlerle başlayan teknolojisi, ilk dönemlerde çok yavaş olmak üzere, günümüze doğru gelindikçe hızlanmış, nihayet baş döndürücü bir hızla gelişerek mikroçip teknolojisine ulaşmıştır (Campbell, 1995; Klein ve Edgar, 2003). Sanayileşmenin başladığı 1800'lü yıllara kadar insanın doğaya verdiği zarar sınırlıyken dünyadaki sanayileşme hareketinin, sanayi devriminin ve tüm bunların sonucunda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin gündelik yaşantıdaki kullanımlarında yapılan yanlışlıklar ve aşırılıklar doğanın dengesini bozarak insanın doğaya karşı açık bir tehdit olmasına neden olmuştur. Hızla artan dünya nüfusu, çarpık kentleşme, sanayileşme, atıkların çevreye saçılması, hava, toprak, su gibi doğal kaynakların israf edilmesi, nükleer denemeler, doğal afetler, savaşlar, sera etkisi, ozon tabakasının delinmesi ve eğitimsizlik sonucunda doğanın kirlenmesi hızlanmış ve neredeyse önüne geçilemeyecek duruma gelmiştir. Günümüzde yaşanan çeşitli çevre sorunlarının artık sınır tanımaz bir hal alıp küresel boyutlara ulaşması bu konuda acil önlemler alınması gerektiği sonucunu doğurmuştur. Küresel çevre sorunlarının çözümünde politik, ekonomik ve teknolojik çözüm arayışlarının başarıya ulaşması ve insan ile doğa arasındaki özlenen uyumun yeniden sağlanması eğitilmiş bireylerden geçtiği unutulmamalıdır. Gezegenimizin geleceği, yarının yetişkinleri olan bugünkü çocukların elinde olduğuna göre, çocuklara yapılacak olan "çevre eğitimi yatırımı", dünyamıza yapılan bir yatırım olarak algılanmalıdır. Çevre bilincinin çocuklarda filizlenip yerleşmesinde, doğa sevgisi ve çevre korumacılığın kalıcı davranışlara ve yaşam biçimine dönüşmesinde, eğitimin rolü ve etkisi çok büyüktür. Kökeninde kadercilik olgusunun bulunduğu tutucu çevrecilikten, bilim ve aklın yönlendirdiği mantık, düşünce ve hoşgörünün biçimlendirdiği çağdaş çevreciliğe geçişte yine eğitim en önemli belirleyicilerinden biridir. Çevre eğitimi ilk olarak ailede başlayan, okulda daha sistematik bir hal alan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç yaşanabilir bir dünya için çok önemlidir. Çocukluk döneminin doğal dünyaya ilişkin farkındalık ve bilgi kazanma açısından kritik dönem olması; hayatın ilk yıllarındaki deneyimlerin hayat boyu devam edecek olan tutum ve davranışları şekillendirmesi (Cordes ve Miller, 2000; Phenice ve Griffone, 2003) nedeniyle erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin önemi daha da artmaktadır. Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin çok yaygın olmadığı gerçeği, çevre eğitiminin verilmesinde ilköğretim aşamasını zorunlu kılmaktadır (bkz: Uzun, 2005, s.30). İlköğretim, bireylere yaşam boyunca gerekli temel becerileri kazandırmak ve üst öğrenime hazırlamak açısından öğretim sisteminin en önemli basamağıdır (Fidan ve Erden, 1998, s.204). Yetişkinlikte alışkanlık durumuna gelen pek çok davranışın temeli ilköğretim sürecinde atılmaktadır. Yani, geçmiş deneyimlere dayalı olarak kullanılan bilgilerin çoğu erken yaşta geçirilen deneyimlerle yakından bağlantılıdır. Bu yüzden erken yaşta edinilen bilgi, kazanılan deneyimler geleceğimizi etkilemektedir. İlköğretim sürecinde çocuğa kazandıracağımız çevre bilinci, onu gelecekte çevreye duyarlı bir vatandaş olmaya yönleltecektir. İlköğretim düzeyindeki eğitimle çevreye duyarlı bireyler yetiştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, bilinç ve tutum düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çocukların çevreye karşı tutumlarını araştıran

çalışmalar çocuklara verilecek çevre eğitimine ışık tutmak açısından önemli olmakla birlikte çocukların çevreyi ve çevre sorunlarını nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını anlamak da önemli olmalıdır. Çünkü kişinin oluşturduğu tutum, bilinç ve bilginin altında yatan, kişinin olayları anlamlandırmasıdır. İlgili literatürde de çocukların çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili bilgi ve tutumlarının birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar çoğunlukla anket, ölçek, test vb. nicel yöntemlerle ve daha çok 7 ve 8. Sınıflara devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Alan yazında mevcut çalışmalar incelendiğinde çocuklarla yapılan araştırmalarda katılımcı gözlem, grup görüşmeleri, çocuklarla birebir görüşmeler, video kayıtları, resim ve karikatür çizdirme veri toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik farkındalık düzeyleri üzerinde yürütülen diğer çalışmaların özetlenmesi ve sentez edilmesidir. Literatür taramasına göre araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1. Çocukların algıladıkları çevre sorunları nelerdir?
2. Çocukların algıladıklarına göre çevre sorunları nasıl oluşmaktadır?
3. Çocukların çevre sorunları karşısında hissettikleri duygular nelerdir?
4. Çocuklar çevre sorunlarını önlemeye yönelik ne tür öneriler getirmişlerdir?
5. Çocukların algıladıkları çevre sorunları ve nasıl oluştuğu ile ilgili görüşlerinde yaşadıkları çevreye göre farklılık var mıdır?
6. Çocukların çevre bilgisi ve tutumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık var mıdır?
7. Çocukların çevre bilgisi ve tutumlarında annenin eğitim durumuna göre farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın Türü

Bu çalışma bir alan yazın tarama çalışması olup ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik farkındalık düzeyleri üzerinde yürütülen diğer çalışmaların özetlenmesi ve sentez edilmesi amacıyla yazılmıştır. Çalışma nitel bir doğaya sahiptir. Çalışmaların analizi bir içerik analizidir. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Alan yazından elde edilen çalışmalar tek tek analiz edilip araştırma soruları ışığında gerekli verilere ulaşılmıştır.

Alan Yazındaki Çalışmaların Taranması

“Çocuk ve Çevre” anahtar kelimesi kullanılarak YÖK tez veri tabanı ve Google Scholar arama motorundan yararlanılmıştır. Ayrıca elektronik olarak erişimi mümkün olan dergiler (Asosjournal Akademik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), Elementary Education Online, Dergipark Akademik) aynı anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Ek olarak, belirtilen kaynaklardan elde edilen çalışmaların analizi sırasında bu çalışmaların kaynakça kısımlarından da yararlanılarak diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda toplamda 24 çalışmaya ulaşılmıştır.

BULGULAR

Çocukların algıladıkları çevre sorunları nelerdir?

Alan yazındaki ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik algı çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre öğrenciler çevre sorunlarını değişik biçimlerde açıklamışlardır. Sadık ve diğerleri (2011) tarafından yapılan, çocukların çevre sorunlarını algılama biçimlerini yaptıkları resimleriyle inceleyen çalışmanın analizi sonucunda çocukların en fazla hava kirliliği ve davranış kirliliğini çevre sorunu olarak yansıtan konuları çizdikleri saptanmıştır. Bu çevre sorunlarını sırasıyla su kirliliği, ormanların yok olması, canlı türlerinin azalması ve kentleşme ile ilgili konular izlemiştir. Ozon tabakasının incelmesi, gürültü kirliliği, toprak kirliliği, küresel ısınma, silahlanma/savaş ve ışık kirliliği çocukların resimlerinde daha az işledikleri konular olmuştur. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında kendileri ve diğer canlılar üzerindeki olumsuz etkilerini doğrudan hissedebildikleri veya gözleyebildikleri durumları resimlerine daha fazla yansıtmış olmaları doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Yalçınkaya (2013) tarafından yapılan, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını çizdikleri karikatürler aracılığıyla inceleyen çalışmasının analizinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere göre en önemli çevre sorunları; su kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, ormanların yok olması, çöp sorunu, doğal afetler, trafik kazaları, gecekondü sorunu ve görüntü kirliliğidir. Ersoy ve Türkkan (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğrenciler karikatürlerinde küresel ısınma, gürültü ve hava kirliliği, ozon tabakasının delinmesi gibi küresel çevre sorunlarının yanı sıra çarpık kentleşme ve erozyon gibi yerel düzeyde çevresel sorunlarını ele almışlardır. Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) tarafından yapılan, verilerine çocuklarla yedi açık-uçlu soru çerçevesinde yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ulaştığı çalışmalarının sonucunda da çocuklar çevre sorunlarında insan faktörünün oldukça farkındadırlar. Sanayi kaynaklı çevre sorunları ise insan kaynaklı sorunlardan daha az sıklıkla belirtilmiştir. En çok belirtilen sanayi kaynaklı çevre sorunları küresel ısınma, fabrika bacalarından çıkan duman, fabrika atıkları, ozon tabakasındaki incelme ve plastik, naylon ve cam gibi değişik atık maddelerdir. Güncel çevre sorunlarından biri olan küresel ısınmayı ise oldukça fazla öğrenci çevre sorunu olarak dile getirmiştir. Fakat, bu öğrenciler çevre sorunlarından bahsederken küresel ısınmayı ilk anda dile getirmemişler, araştırmacıların derinleştirici soruları sonucunda bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Wong (2003) tarafından, Çin'de yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilere göre en önemli çevre sorunları “su kirliliği, orman tahribatı, toprak erozyonu, hava kirliliği, tarım topraklarının azalması, katı atık sorunu, kimyasal atıklar, gürültü kirliliği ve asit yağmurları” gibi çevre sorunlarıdır. Elde edilen bulgulara göre çocuklar tarafından algılanma oranı en yüksek olan çevre sorunu, çoğunlukla insanların çöp atma davranışıyla ilişkilendirilen atık maddeler/çöplerdir.

Çocukların algıladıklarına göre çevre sorunları nasıl oluşmaktadır?

Alan yazında ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarının nasıl oluştuğuyla ilgili algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarının sonuçlarına göre çocuklar küresel ısınma hariç tüm çevre sorunları ile insan kavramını ilişkilendirmişler ve çoğunlukla insanların bilinçsizliğinden ve duyarlılığından sorunların yaşandığını vurgulamışlardır. Negev ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada

öğrencilerin çevre sorunlarının sebeplerine ilişkin görüşleri; toplum, gelişme, tesis, sanayi şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Sadık (2014) tarafından yapılan, Çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan çalışmasında, çocuklar düşüncelerini açıklarken genellikle diğer insanların bu şekilde davrandığını belirtmişler, kendilerini, anne- babalarını ve çocukları dışarıda tutmuşlardır. Sadece birkaç çocuk yere çöp atarak, suyu ve elektriği gereksiz yere kullanarak çevreye zarar verdiğini ifade etmiştir. Bu durumda çocukların çevre sorunlarına daha çok yetişkinlerin neden olduğunu düşündükleri veya kendilerinin de çevre sorunlarına katkıda bulunduğu bilincinde olmadıkları söylenebilir. Sadık'a göre bu durum sosyal olarak beğenilme eğilimiyle çocukların hem kendileri hem de anne-babalarının davranışlarını doğru gösterme çabalarından kaynaklanmış olabileceği şeklindedir. Connel ve arkadaşlarının (1999) yaptığı araştırmada da öğrenciler çevre sorunlarının en büyük sorumlusunun insan olduğunu belirtmiştir.

Çocukların çevre sorunları karşısında hissettikleri duygular nelerdir?

Alan yazındaki ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunları karşısında hissettikleri duyguları belirlemeye yönelik yapılan çalışmalara göre çevre kirliliği söz konusu olmadığı sürece çocukların genel olarak çevreyi olumlu algıladıkları söylenebilir. Sadık ve diğerleri (2011) tarafından yapılan, çocukların çevre sorunlarını algılama biçimlerini yaptıkları resimleriyle inceleyen çalışmanın analizi sonucunda Resimlerinde çoğunlukla gri, kahverengi ve siyah renkleri tercih eden çocuklar ayrıca bazı figürleri (insan, bitki, hayvan) konuşturmuş ve bu konuşmaları konuşma balonları şeklinde görselleştirmişlerdir. Resim içinde çizdikleri konuşma balonlarının yanı sıra resim kâğıdının arkasına yaptıkları yazılı açıklamalarda yüksek kaygı, yaşamsal tehdit, özlem, korku, tepki, öfke, hayal kırıklığı gibi duygusal mesajlara yer vermişlerdir. Sadık (2014) tarafından yapılan, Çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan çalışmasında ise çocuklar yere veya suya çöp atanları uyarmadığı, su ve elektriği tutumlu kullanmadığı ve yere çöp attığı için kendisinin de çevresine zarar verdiğini düşünen çocuklar ise pişmanlık ve suçluluk hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çocuklar çevre sorunlarını önlemeye yönelik ne tür öneriler getirmişlerdir?

Alan yazındaki ilköğretim öğrencilerinin çevreyi korumaya yönelik getirdikleri önlemlerin çoğunlukla çöp sorunu ile ilgili olduğu görülmüştür. Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) tarafından yapılan çalışmada çocuklara çevre sorunları konusunda yapılabilecekler sorulduğunda çocukların canlıların korunması, insanların eğitilmesi, su ve elektrik tasarrufu sağlanması, atıklara çözüm yolu bulunması ve atık gazlar konusunda önlem alınması gerektiği gibi mantıklı öneriler sunmuşlardır. Çevre sorunları konusunda kendi yapabileceklerinin ne olduğu sorulduğunda da benzer noktalar çıkmıştır. Sadık (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı çalışmada çocuklar hava kirliliğini önlemede çoğunlukla fabrika bacalarına filtre takılması ve denetlenmesi gibi kurumsal ve yasal çözümler önermişlerdir. Ersoy ve Türkan (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, çizdikleri karikatürlerdeki sorunları kendilerini ve çevrelerindeki insanları rahatsız ettiği için seçtiklerini vurgulamışlardır. Öğrenciler, sorunların ortaya çıkmasına neden olunmaması, görüldüğünde uyarılması, bu sorunlarla ilgilenen kurumlardan çözüm istenmesi, insanların eğitilmesi, önleyici

yasaların çıkarılması, bilinçlendirme kampanyaları ve protestoların yapılması gibi çözüm önerileri sunmuşlardır.

Çocukların algıladıkları çevre sorunları ve nasıl oluştuğu ile ilgili görüşlerinde yaşadıkları çevreye göre farklılık var mıdır?

Alan yazındaki ilköğretim öğrencilerinin sorunları yorumlamalarında içinde yaşadıkları çevrenin ve kültürün önemli etkisinin olduğu görülmüştür. Sadık Ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları, çocukların yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe algıladıkları çevre sorunlarını ifade biçimlerinin de zenginleştiğini (figürlerde çeşitlilik, söz baloncukları kullanma, figürleri konuşurma vb.) göstermiştir. Ayrıca şehrin kentsel yaşam alanlarında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde yaşayan çocukların sadece çizdikleri figürler aracılığıyla değil, resimlerin arkasına yaptıkları yazılı açıklamalarla da çevre sorunlarının etkileri ile ilgili uyarılar ve çözümüne yönelik öneriler getirdikleri saptanmıştır.

Çocukların çevre bilgisi ve tutumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık var mıdır?

Literatüre göre ilköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının, cinsiyet faktörü dikkate alındığında kız öğrenciler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Çabuk ve Karacaoğlu (2003) ile Deniz ve Genç (2007) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı olduğunu göstermekle birlikte, Spellmann (2003)'in Mohai (1991)'den aktardığına göre kadınlar çevre problemleri hakkında erkeklerden çok fazla endişe duymakta ve bu durumla yakından ilgilenmektedirler. Sadık ve diğerleri (2011) ne göre bunun nedeni aile, okul ve okul çevresindeki cinsiyet gelişimini destekleyen etmenler olabilir. Yapılan araştırmaların sonuçları bu yorumu destekler niteliktedir. Sosyal davranışların gözleyerek ve taklit edilerek öğrenildiği (Bandura 1925, Akt. Meece 2002, 31) dikkate alındığında çocukların sosyal gerçeklikleri ve değerleri (kültürel öğeleri) yansıtmaya çalıştıkları söylenebilir.

Çocukların çevre bilgisi ve tutumlarında annelerinin eğitim durumuna göre farklılık var mıdır?

Literatüre göre ilköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri de çevreye karşı olan tutumlarını etkilemektedir. Annesi yüksek öğretim mezunu olan ilköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutum puanları annesi ilköğretim ve lise mezunu olan ilköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutum puanlarından daha yüksektir. Bu tespit anne eğitim düzeyi yüksek öğretim olan ailelerde gerçekleşen toplumsal-kültürel değişimin ve çocuk yetiştirme anlayışının çevreye karşı tutumu etkilemesinin bir sonucudur (Değirmenci, 2012)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik farkındalık düzeyleri üzerinde yürütülen diğer çalışmaların özetlenmesi, sentez edilmesi, hangi veri toplama araçları ile verilerin toplanmış olduğunun, hangi alanlarda bu çalışmaların yapıldığının analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde çocukların çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili bilgi ve tutumlarının birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarını kısaca ifade etmek gerekirse, çocuklar özellikle kendilerinin en yakın

çevrelerinde yaşadıkları ve direk insanlardan kaynaklanan çevre sorunlarını (çöpler ve egzoz gazları) belirttikleri görülmüştür. Çocuklar çevre sorunlarında insan faktörünün oldukça farkındadırlar. İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunları karşısında hissettikleri duyguları belirlemeye yönelik yapılan çalışmalara göre çevre kirliliği söz konusu olmadığı sürece çocukların genel olarak çevreyi olumlu algıladıkları söylenebilir. Çocukların çevreyi korumaya yönelik getirdikleri önlemlerin çoğunlukla çöp sorunu ile ilgili olduğu görülmüştür. Çocuklar yerlere çöp atmama, çöp atalarını uyarma, çöpleri ayrıştırma/geri dönüşüm, insanları bilgilendirme, cadde ve sokaklarda çöp kutularının artırılması, çöplerin düzenli toplanması gibi mantıklı öneriler getirmişlerdir. İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının, cinsiyet faktörü dikkate alındığında kız öğrenciler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri de çevreye karşı olan tutumlarını etkilediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda; gelişimsel, toplumsal ve çevresel nedenlerden dolayı küçük çocuklara verilecek çevre eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Erken yaşta edinilen bilgi, kazanılan deneyimler geleceğimizi etkilemektedir. Çocukların eğitimi bilindiği gibi ilk olarak ailede başlamaktadır. Ailenin çevre eğitimi konusunda bilinçli olması, sorumluluk sahibi olması, çocuğun ilk çevre eğitimi açısından son derece önemlidir. Eğer insana öncelikle kişilik gelişimini ilk tamamladığı yer olan aile tarafından çevre bilinci verilmiş ise bu insan diğer insanları da olumlu yönde etkileyecek ve bundan da toplum etkilenecektir. İlköğretim, bireylere yaşam boyunca gerekli temel becerileri kazandırmak ve üst öğrenime hazırlamak açısından öğretim sisteminin en önemli basamağıdır (Fidan ve Erden, 1998, s.204). Yetişkinlikte alışkanlık durumuna gelen pek çok davranışın temeli ilköğretim sürecinde atılmaktadır. Genellikle çevre eğitimi ilköğretimde fen bilgisi, hayat bilgisi, ortaöğretimde ise sosyal bilgiler, kimya, biyoloji gibi derslerde verilmektedir. Ancak, çevre eğitiminin disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımı olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, öğrencilere çok yönlü bilgi birikimi kazandırmak için sadece belli derslerde değil, dersin amacına uyularak çoğu derste çevre eğitime yönelik çalışmalar yapılabilir. Örneğin, Türkçe derslerinde, içinde çevre sorunlarının ele alındığı yazınsal metinlerden yararlanılabilir. Kompozisyon yazmada bu metinler yardımcı olabilir. Okuma-anlama- anlatma-yorumlama-çözüm sunma etkinliklerinde yine yazınsal metinlerden yararlanılabilir. Örneğin, herkesin çocukluğundan başlayarak severek okuduğu masallar, hem çocukların, hem de yetişkinlerin severek okuduğu yazınsal bir tür olduğu için, çevre bilinci geliştirme ve değerler öğretiminde okul öncesinden üniversite eğitimine kadar eğitim ve öğretimin her basamağında kolayca ve rahatlıkla kullanılabilir. Çevre eğitiminde uygulamalara, görsel öğelere ve farklı etkinliklere yer vermek büyük önem taşımaktadır. Gazetelerden eğitimde yararlanma giderek yaygınlaşmaktadır. Çevre eğitiminde de gazetelerden yararlanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Gazeteler öğrencilerin okuma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını arttırmakta, yaşadıkları toplumu ve gezegeni daha iyi anlamlarına yardımcı olmaktadır (Street, 2002; Wolk, 2003; Kabapınar ve Baysal, 2004). Öğrencilerin en iyi görebilecekleri yere haber bülteni tahtası asılabilir. Öğrenciler için ilginç haber ve resimler sergilenerek etkili bir biçimde kullanılabilir. Ayrıca gazetelerden kesilen yazı, resim, karikatür, grafik ve haritalar bir deftere yapıştırılıp, kişisel yorum, duygu ve düşünceler yazılarak haber defteri oluşturulabilir. Bu çalışmalar, bireysel ya da grup olarak hazırlanabilir (Paykoç, 1988: 44-60). Milli

Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında uygulamaya koyduğu ilköğretim programında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre konularının kapsamının genişletilmesi, Fen ve Teknoloji dersi programındaki çevre konularının da niteliğinin artırılmasının da (Alım, 2006), çevre eğitimi adına önemli bir adım olduğu söylenebilir. Bunun yanında çevre sorunları doğrultusunda, öncelik taşıyan konuların vurgulandığı ulusal bir çevre eğitimi programı oluşturulmalıdır. MEB, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler ve konuyla ilgili kuruluşlar işbirliği içinde bulunarak, farklı bilim dallarının, disiplinlerin bir araya getirilerek, özellikle ülkemizin öncelikli çevre konuları, sorunları doğrultusunda çevre eğitimi programları oluşturulmalıdır. Çevre eğitimi ilköğretimde başlanacağına göre, bu konuda ilk ve orta öğretim öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin çocukların çevre ve sorunlarıyla ilgili farkındalıklarını arttırmak ve kendi anlamlarını oluşturmalarını desteklemek için eğitim ortamını doğayla bütünleştiren çalışmalar yapmaya özen göstermeleri gerektiği söylenebilir. Çevre konusunda farkındalığı yüksek ve çevre sorunlarına çözüm getirebilen bireyler yetiştirmek için öğretmenler güncel örneklerle ilgili konuların somutlaşmasını sağlamalı, bu amaçla film, belgesel, fotoğraf, resim, örnek olaylar vb. daha fazla yararlanmalıdır. Öğretmenler karikatürü görsel materyal olarak derslerde kullanabilirler. Öğretmenler, öğrencilere kendi karikatürlerini çizdirerek onların çevre sorunlarına ilişkin neler düşündüklerini ve bu düşüncelerinin nedenlerini öğrenebilir, yanlış öğrenmeleri belirleyebilirler. Ayrıca genç bireylere okul dışında; ağaç dikme, kağıt vb. atıkların geri dönüşümü, çevre temizliği gibi uygulamalar yaptırarak da çevre bilinci aşılanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. AKIN Galip, " Küresel Çevre Sorunları", **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, S:1 (2007), s. 43-54
2. BAYLAN Emel, "Doğaya İlişkin İnançlar, Kültür ve Çevre Sorunları Arasındaki İlişkilerin Kuramsal Bağlamda İrdelenmesi", Ankara
3. ATASOY Emin ve ERTÜRK Hasan, "İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, S:1 (2008), s.105-122
4. BAYAZIT HAYTA Ateş, "ÇEVRE Kirliliğinin Önlenmesinde Ailenin Yeri VE Önemi", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, S:2 (2006), s.356-376
5. BOZKURT Orçun ve CANSÜNGÜ KORAY Özlem, "İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Egitiminde Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S:23 (2002), s.67-73
6. BOZYİĞİT Sezen ve MADRAN Canan, " Çocukların Çevre Bilinçli Tüketici Olarak Sosyalleşmesinde Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Rolü".
7. BUDAK Burcu, "İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları", Yüksek Lisans Tezi, **Ege Üniversitesi**, 2008
8. DEĞİRMENCİ Mevlüt, "İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)", **Journal Of European Education**, S:2 (2012), s. 47-53
9. ERSOY Figen ve TÜRKAN Burçin, "İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıtıkları Sosyal ve Çevresel Sorunların İncelenmesi", **Eğitim ve Bilim**, S:156 (2010), s.96-109

10. GÖKÇE Nazlı, "Çevre Eğitiminde Gazetelerden Yararlanma", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S:2 (2009), s.251-265
11. GÜLAY Hülya, " Ağaç Yaş İken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitiminin Önemi", **Türk Bilim Dergisi (TÜBAV)**, S:3 (2011), s. 240-245
12. GÜNDOĞDU Zuhâl, KESKİNDEMİRÇi Gonca, TUĞRUL AKSAKAL Melike, ÖZBÖRÜ AŞKAN Öykü ve GÖKÇAY Gülbün, " Fiziksel Çevre Kirliliğinin Çocuk Sağlığına Etkileri", **Çocuk Dergisi**, S:16 (2016), s.60-66
13. KUZU Türkan, "Aytül Akal'ın Masallarıyla Çocukta Çevre Bilinci
14. Geliştirme".
15. OGELMAN Gülay ve DURKAN Nazmi, "Toprakla Buluşan Çocuklar: Küçük Çocuklar İçin Toprak Eğitimi Projesinin Etkililiği", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S:31 (2013), s.632-638
16. ÖZDEMİR Zekai ve ÖZEKİCİOĞLU Halil, "Kentleşme ve Çevre Sorunları",**Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi**, S:1 (2006), s.17-30
17. ÖZSOY Sibel ve AHİ Berat, "İlkokul Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Çevre Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığı ile Belirlenmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S:4 (2014), s.1557-1582
18. SADIK Fatma, "Çocuk Ve Çevre Sorunları: Çocukların Algıladıkları Çevre Sorunlarıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi" , **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S:8 (2014), s.114-133
19. SADIK Fatma, ÇAKAN Halil ve ARTUT Kazım, "Çocuk Resimlerine Yansıyan Çevre Sorunlarının Sosyo-Ekonomik Farklılıklara Göre Analizi", **Elementary Education Online**, S:10 (2011), s.1066-1080
20. SEÇGİN Fadime,YALVAÇ Gamze ve ÇETİN Turhan, "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları", **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, S:11 (2010), s.391-398
21. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, ASLAN Oktay ve CANSARAN Arzu, "İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Elementary Education Online**, S:7 (2008), s.496-511
22. TEYFUR Emine, " İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Çevre Kulübü Çalışmalarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi (İzmir Örneği)", **Ege Eğitim Dergisi**, S:9 (2008), s.131-149
23. YALÇINKAYA Elvan, "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunları: Nitel Bir Çalışma", **Marmara Coğrafya Dergisi**, S:27 (2013), s.416-439
24. YARDIMCI Esra ve BAĞCI KILIÇ Gülşen, "Çocukların Gözünden Çevre ve Çevre Sorunları", **Elementary Education Online**, S:9 (2010), s. 1122-1136

OKULLARIMIZ NASIL GÜVENLİ HALE GELEBİLİR? OKUL GÜVENLİĞİNE İLİŞKİN HAZIRLANAN TEZ SONUÇLARININ SİSTEMATİK DERLEMESİ

Yrd. Doç. Dr. Neslihan KOÇER

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Öğrencilerin ve tüm okul çalışanlarının okul güvenliği standartlarına göre düzenlenen bir eğitim ortamında bulunması hem bir hak hem de yasal bir zorunluluktur. Bu araştırmada; "okul güvenliği" kavramı ile ilgili olarak belirlenen araştırma soruları çerçevesinde sistematik derleme araştırma deseni ile 2004 ve 2017 yılları arasında yapılmış olan tez çalışmaları incelenmiştir. Dışlama kriterleri belirlenmesinden sonra kalan sekiz tez araştırmaya alınmış olup, PRISMA 2009 kontrol listesi kullanılarak sistematik derleme aşamaları tamamlanmıştır. Araştırma sonunda; konu ile ilgili hazırlanan tüm tezlerin yüksek lisans tezi olduğu, genellikle Eğitim Bilimleri, Yönetimi, Ekonomisi ya da Teftişi Ana Bilim Dalları çatısı altında hazırlandıkları, okul yöneticisi, öğretmenler, veli ve öğrencilerin araştırma grubunda yer aldığı, "okul güvenliği" kavramına yönelik olarak eğitim verilmesi ve standartlar geliştirilmesi gerektiği, "okul güvenliği kültürü" kavramının oluşturulması konusunda ise tüm topluma görev düştüğüne yönelik sonuç ve önerilerin bulunduğu belirlenmiştir.

GİRİŞ

Ülkemizde eğitim süreci, okul öncesi dönemden başlayarak meslek sahibi olarak yetkinliğe erişilecek düzeye ulaşana kadar devam eden, uzun yıllar devam eden bir süreçtir. Okul çağından başlayarak dört yıllık bir lisans eğitimi ile meslek mezun olana kadar geçen zaman normal koşullarda on beş yıldır. Ortalama insan ömrü 75 yıl olarak kabul edildiğinde ömrün beşte biri eğitim ile geçmektedir. Bu süreç içerisinde hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de diğer çalışanların iş sağlığı ve iş güvenliği açısından kanunlarla belirlenmiş koşullarda eğitim görmesi ve çalışma ortamlarının okul güvenliği standartlarına göre düzenlenmesi hem bir hak hem de yasal zorunluluktur (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6331.pdf>, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1935.pdf>).

En genel anlamıyla okul güvenliği; öğrenci ve okul personelinin okul içinden ya da çevreden kaynaklanan suç, şiddet, saldırganlık, hırsızlık, tahripçilik, alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullanımı, cinsel taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hallerde (silahlı saldırı, yangın, deprem vb.) can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanmasıdır (Çalık, Kurt ve Çalık; 2012).

Avrupa Birliği'ne uyum normlarının da bir parçası olarak iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik mevzuat düzenlemesine gidilmiş, 2012 tarihinde Avrupa müktesebatına uygun 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu yürürlüğe girmiştir. İş sağlığı ve güvenliğinin sağlanmasında, çalışana güvenli ve sağlıklı, tehlikenin kaynağı olan risklerden arındırılmış bir işyeri ortamının sunulmasında ana etmen "iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşturulmasıdır. Okullarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenler ve

eğitim sektörüne hizmet veren tüm personel için bu düzenlemeler günümüz koşullarında zorunlu hale gelmiştir (Bülbül, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu 2017-2018 yılı istatistikî verilerine göre ülkemizde 25.479 ilkokulda 17.885.248 öğrenci eğitim almıştır. Bu öğrencilerden 14.946.713'ünü resmi, 1.351.712'sinin özel ve 1.585.823'ünün açık öğretim kurumlarında eğitim almış olup, bu kapsamda örgün öğretim eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1.030.130 olarak açıklanmıştır (<http://sgb.meb.gov.tr>).

YÖK tarafından açıklanan istatistiklere göre ise, Türkiye'de 2017-2018 öğretim yılında üniversitelerde 7.560.371 öğrenci eğitim almaktadır. Öğrencilerden 6.963.903'ü devlet, 589.307'si vakıf üniversitelerinde, 7.161'i de vakıf meslek yüksekokullarında öğrenim görmekte, Türkiye'deki üniversitelerde 70.235 kadın, 87.863'ü erkek olmak üzere toplam 158.98 akademisyen de görev yapmaktadır (<https://istatistik.yok.gov.tr>).

Bu sayısal veriler göz önüne alındığında eğitim sistemimizin ne kadar geniş bir kapsamı olduğu ve okul güvenliği açısından gerekli standartların sağlanması, hizmet içi eğitimin önemi ve gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre; Türk Milli Eğitimi'nin amaçları genel amaçlar ve özel amaçlar adı altında iki başlıkta toplanmıştır. Genel amaçlar içerisinde yer alan "beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ile ilgili ikinci ve on dördüncü maddeleri eğitim verilen ortamlardaki bireylerin fiziksel sağlığına ve güvenliğini de kapsadığı düşünülebilir (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>). Bu nedenle okulların güvenli hale getirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalar ve alınacak önlemler öncelikle devletin sağlıklı birey yetiştirilmesi ve sağlığın sürdürülmesi, sonra da kurumların gerekli önlemleri alma, eğitim verme, uygulamalar yapma, belirli zamanlarda mevcut durumun kontrolü, gerekli düzenleme ve iyileştirmelerin yapılması açısından öncelikli görevlerinden olmalıdır.

Çocuk ve gençlerin güvenliğini doğrudan etkileyen kazalar ev, iş yeri, okul, trafik gibi insan yaşamıyla ilgili her alanda gerçekleşebilmektedir. Çocukların özellikle de yeni başlayanların evleri dışında ilk defa toplum hayatına girdikleri, zamanlarının çoğunluğunu geçirdikleri, sosyalleştikleri, daha fazla fiziksel faaliyette buldukları yer olan okul ortamında kazaların görülme olasılığı daha fazladır (Akçay ve Yıldırım, 2018). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), her yıl on dört yaş ve üzerindeki çocukların kaza sonucu yaralanmalarının %10 ila 25'i okullarda meydana gelmekte ve on dört öğrenciden birinde tıbben veya okulda geçici olarak sakatlama sorunu yaşanmaktadır. On dört yaşın altındaki çocukların okulla ilgili yaralanmalarının toplam yıllık maliyeti 109 milyar doları aşmaktadır. Avrupa ülkelerinde toplam yaralanmaların %65'inin evde, okulda, spor faaliyetleri veya boş zaman aktiviteleri sırasında meydana geldiği ve 1639 çocuğun (0-14 yaş arası) aynı sebeplerden yaralanmaya bağlı öldüğü belirlenmiştir. Türkiye'de evde, okulda, spor faaliyetleri veya boş zaman aktiviteleri sırasında meydana gelen yaralanmaya bağlı ölüm oranı %9,77 olarak saptanmıştır (Erkal ve Yertutan, 2012).

Güner'in aktardığına göre dünyada 15-29 yaş arası gençlerde yaralanma sonucu ölüme yol açan kazalar trafik kazaları başta olmak üzere intihar, cinayetler, yanık, boğulmalar, savaş yaralanmaları, düşme ve zehirlenmeler olarak belirlenmiştir. Amerika'da her gün 0-19 yaş arası 33 çocuk istenmeyen kazalar sonucu ölmektedir. Her gün 16 genç ise öldürülmekte, her dört çocuktan biri okula gitmemesine ve tedavi ve yatak istirahatine neden olacak bir kaza yaşamaktadır.

Okul güvenliği kavramı ülkemizde çok yeni bir kavram olup, iş kazası sonucu meydana gelen yaralanma ve ölüm olaylarının önlenmesinde ve azaltılmasında büyük öneme sahiptir. Bu çalışma ile; okul öncesinden başlayarak tüm eğitim-öğretim kurumlarındaki okul güvenliği konusuna dikkat çekmek için ülkemizde yapılan tez çalışmaları sonuçlarını belirleyerek ortaya çıkan gereksinimlerin saptanması, sonuç ve öneriler doğrultusunda "okul güvenliği kültürü" oluşturulmasında araştırma yapılacak olan çalışmacılara bir ışık tutulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada "okul güvenliği" ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış olan tez çalışmaları incelenmiştir. Çalışma sonrasında; okulöncesinden başlayarak tüm eğitim-öğretim kurumlarında "okul güvenliği kültürü" oluşturulmasında araştırma yapılacak olan çalışmacılara yol göstermek ve okul güvenliği konusuna dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu konuda yapılmış araştırmaların yapılandırılmasından, sonuçlarının ortaya çıkarılmasına kadar incelenmesini amaçlayan çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır.

Sistematik derleme; klinik bir soruya yanıt ya da probleme çözüm oluşturmak için o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, ilgili çalışmaları belirlemek, çeşitli dahil etme ve dışlama kriterleri kullanarak ve araştırmacının kalitesini değerlendirerek hangi çalışmaya alınacağını belirlenmesi, derlemeye dahil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Karataş, 2013; Alkan, 2017).

Sistematik derleme çalışmalarında belli bir metodolojinin takip edilmesi gerekmektedir. Bir sistematik derleme çalışması yaparken; amacın açık bir şekilde belirlenmesi, araştırmaya alınan çalışmaların belirlenmiş kriterlere göre seçilmesi, seçilen çalışmaların ana özelliklerinin belirlenmesi, ve çalışmalardan elde edilen bilgiler ile çıkarıma gidilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Özçelik, 2013). PRISMA (2009) Türkçe ve İngilizce Kontrol Listeleri maddeleri kullanılarak, belirtilen yöntem basamakları izlenmiş ve bu araştırmanın yapısı oluşturulmuştur.

Bu araştırmada; belirlenen araştırma soruları çerçevesinde yürütülen sistematik derleme sürecinde 2004 ve 2017 yılları arasında yapılmış olan çalışmalara ulaşılmıştır. "Okul Güvenliği" konusunda alanyazında farklı çalışmalar da bulunmasına karşın, bu araştırmada yüksek lisans ya da doktora çalışmasında yer alan tezlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Tez sonuçlarından makale ve sunumlar yapıldığı ve genelde esas çalışmanın tez olduğu göz önünde bulundurularak tez dışındaki çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda belirlenen tarihler arasında Türkiye'de hazırlanmış olan 19 tez, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından görüntülenmiştir. Okul güvenliğine ilişkin hazırlanan bir tezin (Şabano, 2017), 10.05.2020 tarihine kadar kullanımı yazar tarafından kısıtlanmış

olup, yazarına ulaşamadığından araştırmaya dahil edilmemiştir. Tarama yapılırken Türkçe “okul güvenliği”, İngilizce “school safety, school security” anahtar sözcükleri özellikle tercih edilmiştir. Türkçe anahtar sözcüklerle yapılan aramada 2004-2017 yılları arasında hazırlanan 19 teze ulaşıırken, İngilizce anahtar sözcüklerle yapılan araştırmada ise 17 Türkçe teze ulaşılmıştır.

6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası'nın 2012'de yürürlüğe girmesiyle birlikte Türkiye'deki tüm okullarda güvenlik çalışmalarının yürütülmesi yasal bir zorunluluk haline gelmiştir (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6331.pdf>). Bu nedenle bu yasanın resmi gazetede yayınlanma tarihi olan 30 Haziran 2012 tarihinden önce yapılan tezler de dışlama kriterleri içerisinde yer almıştır (Resmi Gazete, 2012). Araştırma yazarı tarafından kullanıma açık olan tezler ile sınırlıdır.

Bu kapsamda sistematik derleme yöntemine göre desenlendirilen bu çalışmada araştırmaların;

- 30 Haziran 2012'den sonra hazırlanmış olması,
- “Okul Güvenliği” konusu ile doğrudan ilintili olması,
- “Okul Güvenliği” ile ilgili paydaşları içermesi
- Araştırmaya dahil edilecek tezlerin yazarları tarafından kullanımının kısıtlanmamış olması

kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda 30 Haziran 2012 tarihinden sonra hazırlanmış olan sekiz tez araştırma kapsamı içinde yer almıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sınırlılıkları ve dahil etme kriterleri içerisinde yer alan tezlere ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 1: YÖK Veri Tabanından Elde Edilen Bilgilere Göre Tezlerin Hazırlandığı Yıl, Statüsü ve Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Yıl	Sayı	Statü	Sayı	Ana Bilim Dalı	Sayı
2016	1	Yüksek Lisans	1	Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı	1
2015	4	Yüksek Lisans	4	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı	2
				Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	1
				Eğit. Yönet., Teftişi, Plan. ve Eko.Ana Bilim Dalı	1
2014	3	Yüksek Lisans	3	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı	1
				Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	1
				Eğit. Yönetimi, Teftişi, Plan.ve Eko.Bilim Dalı	1
TOPLAM	8	8		8	

Tablo 1'de Araştırma kapsamına giren tezlerin hazırlandığı yıl, statü ve hazırlandığı anabilim dallarına göre dağılımları görülmektedir. Yıllara göre dağılımına bakıldığında bir tezin 2016, dört tezin 2015, üç

tezin ise 2014 yılında hazırlandığı, tüm tezlerin yüksek lisans tez statüsünde olduğu, Eğitim Yönetimi, Politikası, Denetimi ya da Teftişi alanında hazırlandıkları görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Alınan Tezlerin Araştırmacıları, Hazırlanma Yılı, Araştırma Deseni, Okul Kademesi ve Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırmacı ve Araştırmanın Yılı	Desen	Kademe	Çalışma Grubu								TOPLAM	
			Öğrenci		Veli		Öğretmen		Yönetici		S	%
			S	%	S	%	S	%	S	%		
Gülbaz, 2016	Nitel	İlkokul					25	0.78	25	0.78	50	1.56
Ayyıldız, 2015	Nitel	Ortaokul					30	0.93			30	0.93
Yorulmaz, 2015	Nitel	Ortaokul					312	9.75			312	9.75
Özcan, 2015	Karma Desen	Ortaokul	530	16.56	120	3.75	220	6.87	45	1.40	915	28.58
Uluğ, 2015	Nicel	Ortaokul, Lise							83	2.59	83	2.59
Posluoğlu, 2014	Nicel	İlkokul, Ortaokul, Lise					291	9.09	48	1.50	339	10.59
Can, 2014	Nitel	Lise					323	10.09	27	0.84	350	10.94
Bahçi, 2014	Nitel	İlkokul, Ortaokul					1120	35.01			1120	35.01
TOPLAM			530	16.56	120	3.75	2321	72.52	228	7.12	3199	100

Tablo 2'de araştırmaya dahil edilen tezlerin araştırmacıları, hazırlanma yılı araştırma desenleri, okul kademesi ve çalışma gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Veri toplama yöntemi olarak; beş tezin nitel, bir tezin karma, iki tezin ise nicel veri toplama yöntemini kullandıkları görülmektedir. Tezler hazırlanırken araştırmaya alınan grupların eğitim kademelerine bakıldığında araştırmalardan birinin sadece ilkokul, üçünün sadece ortaokul, birinin orta ve lise beraber, birinin ilk-orta-lise, birinin lise ve birinin de ilk ve ortaokul beraber olacak şekilde verilerin toplandığı saptanmıştır. Araştırmalarda toplam 3199 katılımcıdan elde edilen verilere ulaşılmıştır. Katılımcıların sayısal dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin çalışma grubunda %16.56, velilerin %3.75, öğretmenlerin % 75.52 ve yöneticilerin ise %7.12 oranında dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Alınan Tezlerin Sonuç ve Önerileri

Sonuçlar	Öneriler
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulların fiziki güvenliği ile ilgili olarak okul giriş çıkış kapılarının yetersiz olduğunu, yangın çıkış kapılarının bulunmadığını, koridor ve merdivenler dar olduğunu, bahçe duvarlarının yetersiz olduğunu düşündükleri belirtilmektedir.	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullar fiziki özellikler yönünden denetlenmesi ve binaların, bahçelerin fiziksel özellikleri bakımından bir standart belirlenerek tüm okulların bu standartlar çerçevesinde yenilenmesi önerilmektedir (Gülbaz, 2016).
Öğretmenlerin, okul güvenliğini sağlamada nöbet uygulamasının önemli bir yeri olduğunu ifade ettikleri, nöbet görevinin öğrencilerin kaza geçirme ve yaralanma risklerini azalttığını belirttikleri saptanmıştır.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın nöbet karşılığı öğretmene ücret vermesi gerektiği, nöbet görevi için öğretmen dışında kişilerin görevlendirilmesi ve nöbet uygulamasıyla ilgili seminer veya hizmet içi eğitim kursları düzenlemesi gerektiği önerisinde bulunmaktadır (Ayyıldız, 2015).
Öğretmenlerin okul güvenliği ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların, okul güvenliği ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin okul güvenliği ölçeği puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin kişisel güvenlikleri, çalıştıkları okulun güvenliği, öğrenci güvenliği ve çalışılan okullardaki güvenliğe yönelik yapılan çalışmalar hakkındaki görüş alt boyut puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kişisel güvenlikleri hakkındaki görüş alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği de belirtilmektedir.	Okul güvenliğini sağlamak için okullarda okul güvenlik planlarının oluşturulması yararlı olacağı belirtilmekte, okullarda belirli periyotlarla öğretmenlere, öğrencilere ve velilere, okul güvenliği ile ilgili eğitim verilmesi, ailelerin okul için ne kadar önemli olduğunu anlayabilmeleri ve okul ile işbirliği içinde olabilmeleri için okullarda ailelerin bilinçlendirilmesi için belli aralıklarla seminerler verilmesi önerilmektedir (Yorulmaz, 2015).
Emniyet-asayiş güvenliği incelediğinde öğrencilerin; yöneticilere, öğretmenlere ve velilere göre okullarındaki mevcut nöbetçi öğrenci ve öğretmenleri güvenliği sağlamada daha yeterli buldukları belirtilmektedir. Öğrenciler ve velilerin; yöneticilere ve öğretmenlere göre okul	Okul çevresinde haraç alma, gasp yaralama gibi olayların sıklıkla yaşandığı ve güvenlik görevlilerinin güvenliği sağlamada yeterli olmadığı, okulda sözel ve fiziksel şiddet yaşandığı, trafik güvenliğinin yeterli olduğu bulunmuştur. Okul yöneticileri, okul çevresinde güvenliği sağlamak için

<p>çevresinde haraç alma, gasp, yaralama gibi olayların yaşandığını daha fazla belirttikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, velilere göre problemleri davranış gösteren öğrencilere karşı rehberlik servisini daha aktif buldukları görülmüştür. Fiziksel çevre güvenliğine yönelik olarak katılımcıların; okul alanlarındaki ışıklandırmanın yeterli olduğu ve öğrenci sayısına göre okul binası ve sınıfların yeterli olduğu görüşlerine katıldıkları belirlenmiştir.</p>	<p>emniyet görevlileriyle görüşüp gerekli güvenlik önlemlerini almalarını sağlayabilecekleri, ailenin ekonomik durumu, okulun eve uzaklığı, okulun ve sınıfın mevcudu gibi demografik değişken sayısı artırılarak okul güvenliğine yönelik daha açıklayıcı bilgilere ulaşılabilecekleri belirtilmektedir (Özcan, 2015).</p>
<p>Okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, branş, görevi, mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi okuldaki öğretmen sayısı, görev yeri ve kaygı durumları bakımından anlamlı farklılıklar olmadığı, okul türüne göre anlamlı farkın olduğu yöneticilerin kişisel güvenliklerinde genel lisede görev yapanlar Anadolu liselerinde görev yapan yöneticilere göre daha kaygılı oldukları saptandığı belirtilmektedir.</p>	<p>Okul yönetiminin çocuklara sorumluluklar verecek politikalar izlemesi, çocukların sorumluluk bilincini geliştirmeleri, okullarda güvenlik planları oluşturulması, okulda güvenliği tehdit eden olası bir durumda uygulanacak eylem planı hazırlanması önerilerinde bulunmaktadır(Uluğ, 2015).</p>
<p>Eğitim kurumlarında öğretmen ve idarecilerin okul güvenliği ile ilgili algılarının ve çözüm yollarının belirlenebilmesine yönelik bir ölçek çalışması yapılmıştır. 38 maddeden oluşan taslak ölçek 100 eğitimciye uygulanmış, madde analizi sonuçlarına göre 6 madde elenmiş, geri kalan maddelere faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına Cronbach alfa katsayısı ve madde kalan toplam korelasyonu teknikleri uygulanarak karar verilmiş, tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuş, yapılan istatistiklere göre ölçeğin 1.faktörü için güvenilirlik katsayısı 0.87, 2.faktör için güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. İki faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %41.1 olmuştur.</p>	<p>Okul güvenliğinin daha iyi anlaşılması için müfredata dersler eklenmesi, kitaplar basılması, Uluslararası Çocuk Hakları Bildirgesi- Beijing Kuralları-Riyad İlkeleri incelenip, analizlerinin yapılması ve eğitim için çalışanların bunu özümsemeleri istenmesi, her eğitim öğretim yılında eğitimi destekleyici paneller, oturumlar düzenlenmeli, yapılan işler kitlelere ulaştırılması önerilmektedir (Posluoğlu, 2014).</p>
<p>Öğretmen ve yöneticilerin son bir yılda yaşadıkları en önemli güvenlik problemlerinin, okul giriş-çıkışlarının kontrolsüzlüğünden kaynaklı sorunlar, okul çıkışında öğrenci-sivil</p>	<p>Velilere ve öğrencilere periyodik olarak okul güvenliği ile ilgili eğitimler/seminerler verilebileceği, bu eğitimlerin okul güvenlik algılarını etkileyip</p>

<p>çatışması, öğrenci sayısı fazla olan okullarda güvenlik sorununun daha çok yaşandığı, öğrencilerin okul eşyalarına zarar verdiği, madde bağımlılığı, cep telefonu problemi vb. olarak belirlendiği saptanmıştır. Öğretmenler ve yöneticilerin Okul Güvenliği Ölçeği alt boyutlarından lise türü ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerinde anlamlı şekilde farklılaşma olduğu saptandığı belirtilmektedir.</p>	<p>etkilemediği deneysel olarak test edilebileceği önerilmektedir (Can, 2014).</p>
<p>Erkek ilköğretim öğretmenlerinin kadın ilköğretim öğretmenlerine nazaran okulların güvenli olduğu düşüncesine daha yüksek düzeyde katıldıkları, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, Okulda Fiziksel Ortam / Fiziksel Çevre Güvenliği algılarının anlamlı düzeyde azaldığı, Okul Güvenliği Genel Puanının branş öğretmenlerinin lehine farklılaştığı, Okulda Fiziksel/ Bedensel Güvenlik ve Okulda Fiziksel Ortam /Fiziksel Çevre Güvenliği alt boyutlarının yaşla beraber artış gösterdiği fakat “Okulda Toplumsal Güvenlik” alt boyutunun azaldığı dikkat çektiği, Okulda fiziksel/bedensel güvenlik değerlendirmesinin mesleki kıdem ile artan bir ortalamaya sahip oldukları fark edildiği belirtilmektedir.</p>	<p>Okul güvenliğinin çeşitli sorun alanları bulunduğu, bu nedenle okul kademelerindeki sorun alanlarının da farklılık gösterebileceği, bu nedenle farklı okul kademelerinde okul güvenliğine yönelik çalışmaların yapılması, okul güvenliği boyutları olan; fiziksel/bedensel güvenlik, ruh sağlığı/psikolojik güvenlik, toplumsal güvenlik ve fiziksel ortam/fiziksel çevre güvenliği boyutlarına farklı boyutların eklenmesi için çalışmalar yapılması önerilmektedir (Bahççi, 2014).</p>

Tablo 3’de Araştırmaya Alınan Tezlerin Sonuçları ve Önerileri yer almaktadır. “Okul Güvenliği” kavramına yönelik araştırma sonuçlarına göre; sekiz tezde de okul güvenliğinin istenilen düzeyde olmadığı saptanmış olup, okul yönetici ve öğretmenlerinin belirli standartlar dahilinde hizmet içi eğitim, bilinçlendirme seminerleri ve çevre güvenliğinin farklı alt boyutlarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ülkemizde yeni bir kavram olan, kaza ve yaralanmaların önlenmesi, daha sağlıklı ve kaliteli bir ortamda eğitim görülmesi için yapılması gereken düzenlemeleri kapsayan okul güvenliği konusunda yapılan tez çalışmalarının sistematik derleme yöntemiyle değerlendirildiği bu çalışmada; “Okul Güvenliği” ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutmak ve çalışmaların planlanmasında gereksinim

duyulan alanları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. YÖK tez veri tabanında Türkçe aramada “okul güvenliği”, İngilizce aramada “school safety, school security” anahtar sözcükleriyle taranan toplam on dokuz teze erişilmiştir. Araştırma; 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun 30 Haziran 2012 tarihinde 28339 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmasından sonraki toplam sekiz tezi kapsamaktadır. Bu tarihten önce hazırlanan on tez ile kullanım izni olmayan bir tez dışlama kriterleri içerisinde yer almıştır.

Safety kelimesi ile security kelimesi Türkçe olarak birbirinin aynı ya da yaklaşık anlamı ifade etmesine karşın, İngilizce literatürde safety sözcüğü kazalarla ilgili korunmada daha çok bireysel önlem ve uyarıları işaret ederken, security sözcüğü daha çok suçla ilgili güvenliği belirtmektedir. İngilizce literatür taramalarında “safety ve security” sözcüklerinin beraber kullanılmasının alanyazındaki literatürlere erişmede araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen tezlerin araştırmacıları, hazırlanma yılı araştırma desenleri, okul

kademeleri ve çalışma gruplarına göre dağılımları Tablo 2'de görülmektedir. Hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında bir tezin 2016, dört tezin 2015, üç tezin ise 2014 yıllarında hazırlandığı, tüm tezlerin yüksek lisans tez statüsünde olduğu, Eğitim Yönetimi, Politikası, Denetimi ya da Teftişi alanında hazırlandıkları görülmektedir. 2012 yılında Avrupa müktesebatına uygun 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren hazırlanan ve ulaşılabilen bu tezlerin sayısı sekizdir. Bu konuda yapılan çalışma ve araştırmaların sayısının az olmasının nedeninin okul güvenliği kavramının öneminin ülkemizde yeterince anlaşılmasından ve yaptırımların yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Veri toplama yöntemi olarak; beş tezin nitel, bir tezin karma, iki tezin ise nicel veri toplama, yöntemini kullandıkları görülmektedir. Tezler hazırlanırken araştırmaya alınan grupların eğitim kademelerine bakıldığında araştırmalardan birinin sadece ilköğretim, üçünün sadece ortaokul, birinin orta ve lise beraber, birinin ilk-orta-lise, birinin lise ve birinin de ilk ve ortaokul beraber olacak şekilde verilerin toplandığı saptanmıştır. Araştırmalarda toplam 3199 katılımcıdan elde edilen verilere ulaşılmıştır. Katılımcıların sayısal dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin çalışma grubunda %16.56, velilerin %3.75, öğretmenlerin %75.52 ve yöneticilerin ise %7.12 oranında dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Okul güvenliği kavramı sadece ilk, orta, lise eğitim kademelerinde değil, okulöncesiinden başlayarak bir yükseköğretim kurumundan mezun olunana kadar insan hayatında yer alması gereken bir süreçtir. Ancak okulöncesi eğitim kurumları ve yükseköğretim kurumları ile ilgili bir veriye ulaşılamamış olması, “okul güvenliği kültürü” oluşturma açısından büyük bir eksiklik olduğunu düşündürmektedir.

Kazalar ülkemizde 0-4 yaş grubu çocuk ölümleri arasında 5. sırada, 5-14 yaş grubunda ise birinci sıradadır. Koçer (2006; 7-19)'in belirttiğine göre; kendini koruma çevredeki tehlikelerden uzak durma konusunda deneyimsiz bebekler ve okul öncesi çağındaki çocuklar ev kazaları yönünden riskli grubu oluşturmakta, 13-18 yaş grubu arasında yer alan adolesanlar da hızlı büyüme, hormonal değişikliklerle birlikte motor, beceri ve zihinsel işlevlerde gelişme, sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşma açısından en karmaşık dönemlerden birinde bulunmaktadır. Bu dönemlerde ev içi ve dışı, okul zamanında geçirilen kazalarda artış görülmektedir. İngiltere'de yapılan araştırmalara göre ise; yükseköğretim

dönemini kapsayan 20-29 yaş aralığında bulunan yaklaşık 400.000 öğrenci, her yıl okul kazaları ya da yaralanmalar nedeniyle hastane ve acil servislere başvurmaktadır (<https://www.rosipa.com>).

Bu sistematik derleme çalışmasında elde edilen sonuçlara göre; okul güvenliği ile ilgili olarak, kaza riskinin en fazla olduğu okul öncesi dönemde eğitim veren kurumları inceleyen herhangi bir teze ulaşılamamıştır. Özellikle ev dışı kaza ve travma riskinin en fazla görüldüğü adölesan dönemi ile ilgili olarak Uluğ (2015) ve Can (2014), Posluoğlu (2004)'nun çalışma grubunu lise kademesindeki öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu üç tez dışında hazırlanan bir tez mevcut değildir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yükseköğretim kurumlarındaki okul güvenliği çalışmalarına yönelik bir tez hazırlanmadığı da saptanmıştır. Bu nedenle özellikle okul öncesi ve ergenlik dönemindeki okul, aile ve çocukları kapsayan "okul güvenliği"ne yönelik çalışmalar yapılması, yükseköğretim kurumlarının da güncel durum belirlenmesine yönelik araştırmalar planlanmasının bu alandaki gereksinimi büyük ölçüde karşılayacağı, öğretimin her kademesinde "okul güvenliği kültürü"nü oluşturmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

İş Sağlığı ve Güvenliği kavramı çok boyutlu ve çeşitli paydaşları içeren bir alandır. Eğitim alanında; eğitim yönetimi, politikası, planlanması, ekonomisi ve denetlenmesi alanlarıyla doğrudan ilgili olmasının yanısıra eğitim kurumunun inşa edileceği alanın belirlenmesinden, mimarisinden, inşaatının tamamlanmasından, iç donanımının sağlanmasından, okulda görev yapan tüm personel ile, öğrencileri, velileri ve dışarıdan hizmet veren tüm bireyleri ve hukuki sorumlulukları da kapsamaktadır. Bu nedenle "okul güvenliği" konusunda diğer disiplinlerin de alanyazına katkı vermesinin konunun öneminin anlaşılması ve "okul güvenliği kültürü"nü kazanılmasında önemli rol oynayacağı varsayılmaktadır.

Elde edilen verilere göre; araştırmada yer alan tezlerin genellikle "okul güvenliği" kavramını fiziki güvenlik, şiddet, ulaşım güvenliği, beslenme ve gıda güvenliği, okulun dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı korunması, doğal afetler ve yangın güvenliği konularını irdeledikleri, Ayyıldız, (2015)'in okul güvenliğinin sağlanmasında nöbet uygulaması ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda elde edilen bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin uygulamadaki nöbet göreviyle ilgili önerilerde bulunulması ve Posluoğlu (2014)'nin eğitim kurumlarında öğretmen ve idarecilerin okul güvenliği ile ilgili algılarının ve çözüm yollarının belirlenebilmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yaptığı saptanmıştır.

Araştırmaya alınan tezlerin çalışma grupları incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve liselerde farklı araştırma gruplarında ve farklı öğretim kademelerinde yapıldığı saptanmış, genellikle görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliğine ilişkin görüş, öneri, algı, rol ve beklentilerinin incelendiği, Özcan (2015)'in çalışma grubuna öğretmen ve yöneticilerin yanısıra veli ve öğrencileri de dahil ettiği belirlenmiştir.

Araştırmaya alınan tezlerde vurgulanan sonuçlarda; genellikle okulların fiziki güvenliğinin yetersiz olduğu, okullardaki nöbet uygulamasının kaza geçirme ve yaralanma risklerini azalttığı, okul çevresinde haraç alma, gasp, yaralanma gibi olayların yaşandığı, çalışanların kişisel güvenliklerinin de önemli olduğu görülmektedir. Tezlerde yer alan belirgin önerilerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulların denetlenmesi gerektiği, okullar için belirlenen standartlar çerçevesinde yenileştirme ve iyileştirme

çalışmalarına gereksinim olduğu, okul güvenlik planlarının oluşturulması ve öğrenci, veli ve öğretmenlere periyodik olarak eğitim verilmesi gerektiği, her okulun farklı gereksinimleri olduğu göz önünde bulundurularak, okul güvenliğinin fiziksel, psikolojik, çevresel ve toplumsal güvenlik alt boyutlarıyla ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak; “okul güvenliği kültürü”nü oluşturmak için tüm toplumun ve özellikle eğitim sektörünün içinde yer alan her bireyin, güvenlik kavramının bütün boyutlarına önem vermesi, güvenlik gereklerini yaşamının bir parçası haline getirmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

1. Çalık, T., Kurt T, Çalık, C. (2012). *Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme School Climate in Creating Safe School: A conceptual Analysis*,
2. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/127847-2012011112521-8.pdf>
3. Bülbül, M. (2016). İş Sağlığı ve Güvenliği Mevzuatının Okullar Açısından İncelenmesi, 8. İş Sağlığı ve Güvenliği Konferansı, 8-11 Mayıs 2016 Haliç Kongre Merkezi, İstanbul.
4. (https://www.researchgate.net/publication/302274041_Is_Sagligi_Ve_Guvenligi_Mevzuatinin_Okullar_Acisindan_Incelenmesi_Examining_Occupational_Health_and_Safety_Regulations_in_Respect_of_Schools)
5. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
6. <https://www.kamugundemi.com/egitim/meb-in-2017-2018-ogrenci-ve-ogretmen-istatistikleri-h113955.html>,
7. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327).
8. <https://istatistik.yok.gov.tr>, http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/38899692/202_2017-2018-istatistikleri_yayimlandi.pdf/28b29845-27e5-441a-9c04-c6c59d4f96f5)
9. Akçay, D., Yıldırım, A. (2018). *Çocukların Okul Ortamında Kaza Geçirme ve Güvenlik Önlemlerine Yönelik Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi*, DEUH FED 11 (1), 48-55
10. Erkal, S., Yertutan, C. (2012). *Çocukların Okulda Kaza Geçirme Durumu ve Okulda Kaza Geçirmelerini Önlemeye Yönelik Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi*, Erişim Tarihi:14.09.2018 <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/sibelerkalcananyertutan.pdf>
11. Güner, T. (2016). *Okul kazalarının (Yaralanmalarının) Güvenlik Boyutu*, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 32, Kasım, s. 391-412
12. Karaçam., Z. (2013). *“Sistemik Derleme Metodolojisi: Sistemik Derleme Hazırlamak için Bir Rehber”*, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6 (1), 26-33.

13. Alkan, V. (2017). *"Bir Sistemik Derleme Çalışması: Öğretmenlik Uygulaması"*, Yıldız Journal of Educational Research, 2(1), 1-23.
14. Çev.: Yılmaz, B., Özçelik, T., B.(2013). 2013 Makale Hazırlama Rehberi, The Journal of Prosthetic Dentistry, pp. 9,10, https://www.elsevier.com/_data/promis_misc/jpd-author-guidelines-turkish-2013.pdf
15. <http://prisma-statement.org/prismastatement/Checklist.aspx>,
16. <http://prisma-statement.org/documents/PRISMA%20Turkish%20checklist.pdf>
17. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6331.pdf>
18. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/06/20120630-1.htm>
19. <http://www.differencebetween.net/language/words-language/difference-between-safety-and-security/>
20. <https://www.tuev-nord.de/explore/en/explains/whats-the-difference-between-safety-and-security/>
21. <https://www.thefreedictionary.com/>
22. <http://sozluk.ingilizce.tk/?m=translate>
23. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
24. Koçer, N. (2006). *Çocuklar İçin İlk Yardım ve İlk Yardım Uygulamaları*, Morpa Kültür yayınları Ltd. Ş., İstanbul
25. <https://boluisg.ibu.edu.tr/images/sempozyum-kitap.pdf>
26. https://www.rospa.com/rospaweb/docs/advice-services/school-colleges_safety/managing-safety-schools-colleges.pdf, Erişim Tarihi:14.09.2018.
27. Bahçi, C. (2014). *İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
28. Can, E. (2014). *Liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliği konusundaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
29. Posluoğlu, Fatmagül (2014). *Eğitim kurumlarında öğretmen ve idarecilerin okul güvenliği ile ilgili çözüm yollarını belirleyebilmek için çalışma (İstanbul ili-Kartal ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
30. Uluğ, G. (2015). *Ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin okul güvenliğine ilişkin rolleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
31. Özcan, M., C. (2015). *Ortaokullarda okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

32. Yorulmaz, Y. (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
33. Ayyıldız, A. (2015). *Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosman Paşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
34. Gülbaz, L. (2016). *İlkokul Yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anka Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE SOSYAL SORUMLULUK PROJELERİNDE ÇOCUĞUN YERİ

Meryem Esra ÖZTABAK¹, Derya ŞAHİN², Remziye Özlem ÇAYIRLI²

¹Bartın Üniversitesi, S.H.M.Y.O, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, BARTIN

²BARTIN

ÖZET

Topluma hizmet uygulamalarının giderek önem kazanmasındaki en önemli kavramlardan biri, kuşkusuz sosyal sorumluluk kavramıdır. Bir bireyin veya kurumun toplumsal yarar sağlamak, toplumda bir fark oluşturmak amaçlarının altında 'gönüllülük' ve 'hayırseverlik' vardır. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerinde çocuğa yer verme durumunun değerlendirilmesidir. Nitel olarak tasarlanan çalışmada, içerik analizi yöntemi yapılmıştır. Çalışmada, Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki üç farklı programdan 60 öğrenciyle çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yapılan çalışmalar taranarak uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmelerle geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada; üç programın öğrencileri de "Bilimsel ve Kültürel Etkinlikler" dersinde projeler tasarlamışlardır. Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin eğitim, çocuk ve çevre alanlarıyla, İlk ve Acil Yardım programı öğrencilerinin, engellilerle, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programının ise, yaşlı ve engellilerle ilgili alanlarda proje tasarladıkları bulunmuştur. Programların proje hazırladığı hedef kitle, Çocuk Gelişiminin ağırlıklı olarak çocuk, İlk ve Acil Yardım Programı ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı öğrencilerinin ise engelliler olmuştur. Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çocukları seçme nedeni, ağırlıklı olarak çocukların yararına bir şeyler yapmanın onları mutlu edeceğinden, İlk ve Acil Yardım Programı ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı öğrencileri, projelerinde çocuklara yer vermedikleri halde çocukların gelişiminin desteklenmelerini ve uygun şartlarda yaşam sürmelerini istedikleri olmuştur. Çalışmadaki üniversite öğrencilerinin programlarıyla ve ilgi alanlarıyla ilgili tercihler yaptıkları söylenebilir. Bulgular, literatür bilgileri ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Sosyal sorumluluk, Üniversite öğrencileri

PLACE OF SOCIAL RESPONSIBILITY BY UNIVERSITY STUDENTS

Meryem Esra ÖZTABAK

Derya ŞAHİN

Remziye Özlem ÇAYIRLI

ABSTRACT

One of the most important concepts in the increasing importance of collective service applications is undoubtedly the concept of social responsibility. There is 'volunteerism' and 'philanthropy' under the goal of making a difference in society and making a difference in society. The purpose of this study is to assess the situation of university students' involvement in the social responsibility projects. In the qualitative study, a content analysis method was used. In the study, Bartın University Health Services Vocational School worked with 60 students from three different programs. In the gathering of the data,

a structured interview form was used, which was developed by the researchers in order to improve the findings of the experts. Study; the students of the three programs have designed projects in the course of "Scientific and Cultural Activities". It was found that the students of the Child Development program designed the education, children and environment areas, primary and emergency aid program students with disabilities, and the Medical Documentation and Secretarial Program designed the elderly and disabled areas. The target groups of the programs are mainly the children of the Child Development, the Primary and Emergency Assistance Program and the Medical Documentation and Secretarial Program students are the obstacles. The Primary and Emergency Help Program and the Medical Documentation and Secretarial Program students have been encouraged to support the development of children and to live on appropriate terms, if they do not include children in their projects, as the reason for choosing children for the Children's Development Program is to make them happy, mainly to do something for the benefit of their children. It can be said that the students in the study are making choices about their programs and interests. Findings are discussed in the light of literature information.

Keywords: Child, Social responsibility, University students

GİRİŞ

Sosyal sorumluluk son yıllarda üzerinde sıkça ve önemle durulan kavramlardandır. Toplumdan sadece mal ya da hizmet üretimi değil, aynı zamanda sosyal, kültürel, eğitimsel, siyasi, sportif gelişimlere katkı sunma ve bu alanlardaki sorunlar ile ilgilenme ve çözüm yolları üretmeleri beklenmektedir. Sosyal sorumluluk davranışı her şeyden önce, karşılığında doğrudan hiçbir yarar beklemeksizin gönüllü olarak yapılan bir davranıştır (Yılmaz 2011,s.87).

Sosyal sorumluluk, bir organizasyonun kendi menfaatleriyle beraber toplumun sosyal refahını da muhafaza etmek ve yükseltmek için çaba içine girme mecburiyeti olarak görülmektedir. Hayırseverlik odaklı sosyal sorumluluklar topluma bir karşılık beklemeden katkılarda bulunmak, topluma yararlı işler için zaman ve para ayırmak olarak ifade edilmiştir (Lembet 2013,s.3)

Sosyal sorumluluğun geliştirilmesi öncelikli eğitim hedefleri arasında olup okul, her bir bireyin sosyal sorumluluk bilinci ile yetişebilmesinde önemli bir rol almaktadır. Sosyal sorumluluk kavramı, okulun parçası olduğu topluma karşı yardımda bulunmasını, toplum için faydalı değerleri benimsemesini, iyi model olmasını ve sosyal eylemlerde bulunmasını gerektirir. Okul, bu görevi ile yurttaşlık sorumluluğu edinmiş ve etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirerek sağlıklı bir toplum yapısı meydana getirme ve devam ettirme görevini üstlenmektedir. Bu bakımdan okul hem kurumsal anlamda paydaşlarına karşı hem de öğrencileri bireysel sosyal sorumluluk bilinci ile yetiştirme anlamında topluma karşı sorumluluğu bulunan sosyal bir örgüttür. Nitekim eğitim yalnız bilişsel değil sosyal, duygusal ve psikomotor düzeylerde gerçekleştirilmesi gereken bütün gelişim alanlarını destekleyen bir sistemdir. Bu bütünlük sağlanamazsa hem yaşadığı toplumun değer yargılarına yabancı kalan bireyler yetişir hem de kişilerarası ilişkilerin kopuk olduğu bir toplum yapısı meydana gelir (Sezgin ve Tınmaz 2017,s.78). Eğitim, bir ülkenin geleceğinin şekillenmesinde en etkili yöntemdir. Bireyin geleceğinin ve toplumun gelişiminin anahtarıdır. Bu noktadan hareketle, toplumsal gereksinimlere duyarlılık gösterilerek, işbirliği

ve gönüllülük esasına dayanan, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden eğitim anlayışından hareket edilmelidir (Sarol, Ekinci ve Karaküçük 2011, s.68).

Sosyal sorumluluk ile çok yakından ilişkili olarak alanyazında 'toplumsal hizmet öğrenimi' olarak yer alan kavram demokratik toplumlarda vatandaşların içinde yaşadıkları topluma karşı sorumluluklarına dikkat çekmektedir. İlk olarak Amerika'da ortaya çıkmış olan 'toplumsal hizmet öğrenimi' kavramı, gençlerin içinde yaşadıkları toplum için bilinçli, planlı projelerde görev almak suretiyle öğrenmelerini ve gelişmelerini hedefleyen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Yirminci yüzyılın ilk iki çeyreğinde Amerika'da pedagoji alanında, okullarda sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde münferit uygulamalara rastlanmaktadır. Bu uygulamalar ancak seksenli yılların ortalarına gelindiğinde toplumsal hizmet öğrenimi hareketine dönüşmüştür. Doksanlı yılların başında hazırlanan birçok yasal düzenleme vasıtasıyla toplumsal hizmet öğreniminin altyapısı geliştirilmiştir (Saran vd. 2011, s. 3737).

Sosyal sorumluluk ve topluma hizmet işlevi kurumlar açısından giderek bir felsefe haline gelmiştir. Gerek özel kurumlar gerekse kamu kurumlarında üzerinde önemli durulan bir yönetim işlevi olarak da bizi karşılamaktadır. Buradan hareketle eğitim programları ile bireylere aktarılmakta ve böylelikle bir bilinç meydana getirmek istenmektedir. Ülkemizde son yıllarda üniversitelerin hemen hemen tüm bilim dallarında sosyal sorumluluk ve topluma hizmet uygulamalarının daha fazla ele alınmakta olduğu ve eğitim planlarında yer almaya başladığı görülmektedir (Saran vd. 2011, s. 3733).

Üniversiteler yalnız bilgi üretip, insanı bilgiyle donatan kurumlar değil, bununla birlikte içinde bulunduğu toplumu kültürel alanlarda etkileyen, değiştiren ve yönlendiren kurumlar olma özelliklerindedirler. Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programları öğretim programlarına 'Topluma Hizmet Uygulamaları' adlı yeni bir ders konulmuştur. Bu bağlamda öğrencinin teoriden uygulamaya geçişini öngören yeniden yapılandırıcılıkta temel amaç olan bilginin öğrenci tarafından yapılandırılıp hayata bütünleştirilmesi hedeflenmektedir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır (Ayvacı ve Akyıldız, 2009, s.103-104).

Ayrıca sosyal sorumluluk ve genel olarak karakter gelişimi, çok eskilerden beri okullarda akademik becerilerin gelişmesiyle aynı sıklıkta teşvik edilen ve neredeyse her eğitim politikası beyanında devlet okulları için açık hedefler olarak belirtilmiştir. Sınıflarda sosyal sorumluluğu öğretmek için sosyal açıdan sorumlu davranışın gelişimi çeşitli yollarla geliştirilebilir. Örneğin ilki dürtüsel ya da uygun olmayan davranışlar sergileyen öğrencilerde öz denetim ve öz denetim stratejilerini öğreten müdahaleler hedeflenebilir. İkinci olarak da, sınıf düzeni ve kontrolünü kurmak için çeşitli sınıf yönetimi uygulamaları kullanılabilir (Wentzel 1991,s.2-5). Martinek vd.(2001,s.31) yaptıkları çalışmada sorumlu davranışın geliştirilmesi için; kendi kendini kontrol etme ve başkalarının haklarına saygı gösterme, çaba ve katılım, başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek ve onlara karşı duyarlı olmak ve başkalarına yardım etmeyi geliştirme stratejilerinden bahsetmişlerdir. Uğurlu ve Kırıl 'a göre (2011,s.725), sosyal sorumluluk ve topluma hizmet uygulamaları, öğrencilerin kavram becerisini destekler, akademik başarıyla ilişkili becerilerini geliştirir, akademik, kişiler arası ve liderlik becerilerini geliştirir, kariyer gelişimi ile ilgili

fırsatların farkındalığını geliştirir, kendini gerçekleştirmeyi sağlar, gerçek dünyadaki yeni durumları deneyimleyerek öğrenmeyi sağlar ve uyum becerisi edindirir.

Üniversitelerin sorumlu bireyler yetiştirme yükümlülüğünün, öğrencilerin karakter gelişimini destekleme görevi kapsamında değerlendirilmesi mümkündür. Bu bağlamda üniversitelerin sosyal sorumluluk çalışmalarını desteklemeleri ve öğrencilerle birlikte bu çalışmalarda yer almaları önemlidir. Bazı ülkelerde üniversitelerin bu derslere müfredatlarında yer vermesi gönüllülük temelinde dayanırken, bazı ülkelerde de üniversitelerin sosyal çalışmalarda bulunması, yerel halkla iç içe olması yasal bir mecburiyettir (Toker ve Tat 2013,s.41).

Alanyazın incelendiğinde, Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci Ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri (Uğurlu ve Kırıl, 2011), Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma (Saran vd. 2011), Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Bireye Ve Topluma Kazandırdıkları ve Toplumun Beklentileri (Ayvacı ve Akyıldız, 2009), Bir Sosyal Sorumluluk Projesi Örneği: “Korunmaya Muhtaç Çocuklar”(Özdemir vd. 2008), Otistik Çocuklar Spor Eğitim Projesi’ne Gönüllü Olarak Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri (Sarol vd.2011) İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi (Erkan vd.2012) konularında çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda çocuklarla ilgili sosyal sorumluluk ya da topluma hizmet uygulamalarının çocuk bağlamında ele alınmadığı, çalışmalarda farklı konuların ele alındığı görülmüştür.

Bu çalışmada, Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu bünyesindeki birkaç programda yer alan “sosyal sorumluluk” içeren derslerde yapılan projelerde öğrencilerin çocuğa yer verme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır:

- Öğrencilerin devam ettiği programlarda hangi derslerin içeriğinde sosyal sorumluluklar vurgulanmaktadır?
- Öğrencilerin tasarladığı sosyal sorumluluk projeleri hangi alanlardadır?
- Öğrencilerin tasarladıkları sosyal sorumluluk projelerinde hedef kitle kimlerdir?
- Öğrencilerin projelerinde çocukları seçme ya da seçmeme nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları öznel görüş ve deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen araştırma yöntemleridir. Araştırmanın çalışma grubu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören üç farklı programın 20’şerden 60 öğrencisidir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, içerisinde sosyal sorumluluk projelerini barındıran derslerin yer aldığı Yüksekokul bünyesindeki programlar arasından seçilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yapılan çalışmalar taranarak (Saran vd. 2011, Toker ve Tat, 2013, Sezgin ve Tınmaz 2017, Yılmaz 2011) yapılandırılmış bir veri toplama aracı geliştirilmiş ve 60 sayfa veri elde edilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan sorular anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu açısından bir psikolog iki çocuk gelişimci olmak üzere toplam üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İlk önce, elde edilen verilere göre alt temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada tüm dökümler araştırmacılar tarafından okunmuş ve başka bir kişinin tüm dökümleri okuması sağlanmıştır. Daha sonra birbirinden bağımsız olarak katılımcıların, sosyal sorumluluk projelerini barındıran dersler ile ilgili görüşleri belirli başlıklar altında birleştirilmeye ve alt temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Temalar; 1. Sosyal sorumluluk içeren dersler, 2. Sosyal sorumluluk proje alanları, 3. Sosyal sorumluluk hedef kitlesi, 4. Sosyal sorumluluk projelerinde "çocuk konusu" tercihi şeklinde, soru gruplarının iç bütünlüğüne bakarak oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri kodlanarak; Çocuk Gelişimi Programı katılımcıları ÇG1, ÇG2...; Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik Programı katılımcıları TSD1, TDS2...; İlk ve Acil Yardım Programı katılımcıları ise İLK, İLK2 gibi kodlanarak gizlilik sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgular, "Sosyal sorumluluk içeren dersler" "Sosyal sorumluluk proje alanları" "Sosyal sorumluluk hedef kitlesi" "Sosyal sorumluluk projelerinde 'çocuk konusu' tercihi" temaları altında incelenmiştir.

Tema 1: Sosyal sorumluluk içeren dersler

Bu tema altında; Topluma hizmet uygulamaları, Bilimsel ve kültürel etkinlikler, Planlama projesi, Mesleki etik, Akademik ve sosyal oryantasyon, Meşguliyet terapisi, İnsan ve çevre, Meslek etiği gibi dersler ele alınmıştır.

Çalışmada her üç programdaki katılımcıların bilimsel ve kültürel etkinlikler dersinde sosyal sorumluluk projeleri tasarlayıp uyguladıkları görülmüştür.

Tema 2: Sosyal sorumluluk proje alanları

Bu tema altında; Çevreye yönelik (peyzaj, geri dönüşün, ağaçlandırma, çevre kirliliği vb.) sorumluluk faaliyetleri, yaşlıların refahı ve bakımı üzerine sorumluluk faaliyetleri, hayvan haklarının ihlali, kürk ticareti ve kürk zevki için hayvanların katledilmesi konusunda bilinçlendirecek faaliyetler, çalışan haklarına saygı, iş güvenliği ve işçi sağlığına, adil ücret ödenmesine yönelik sorumluluk etkinlikleri, sportif, kültürel faaliyetlere (festival, konser, şenlik, spor organizasyonu vb.) yönelik sosyal sorumluluk etkinlikleri, engellileri anlamak, empati kurmak ve onları topluma kazandırmayı amaçlayan sosyal sorumluluk projeleri, kadının toplumdaki yeri ve değerini anlamak, kadına yönelik haksız ve şiddet içerikli davranışların olmaması için sosyal sorumluluk projeleri, eğitimde fırsat eşitliğinin olması ve herkesin eğitim hakkının olduğunu savunan etkinlikler, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici, ayrıca istismar ve ihmale karşı, çocuk haklarını savunan sosyal sorumluluk projeleri konularına yer verilmiştir.

Çocuk gelişimi programı katılımcıları, sosyal sorumluluk proje alanlarında en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 11 katılımcı, eğitimde fırsat eşitliğinin olması ve herkesin eğitim hakkının olduğunu savunan etkinlikler, 6 katılımcı, Çevreye yönelik (peyzaj, geri dönüşün, ağaçlandırma, çevre kirliliği vb.) sorumluluk faaliyetleri, 5 katılımcı, engellileri anlamak, empati kurmak ve onları topluma kazandırmayı amaçlayan sosyal sorumluluk projeleri, yine 5 katılımcı, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici, ayrıca istismar ve ihmale karşı, çocuk haklarını savunan sosyal sorumluluk projeleri konularında, 4 katılımcı yaşlıların refahı ve bakımı üzerine sorumluluk faaliyetleri alanında, 3 katılımcı, hayvan haklarının ihlali, kürk ticareti ve kürk zevki için hayvanların katledilmesi konusunda bilinçlendirecek faaliyetler alanında, 2 katılımcı, sportif, kültürel faaliyetlere (festival, konser, şenlik, spor organizasyonu vb.) yönelik sosyal sorumluluk etkinlikleri ve yine 2 katılımcı kadının toplumdaki yeri ve değerini anlamak, kadına yönelik haksız ve şiddet içerikli davranışların olmaması için sosyal sorumluluk projeleri tasarladıklarını belirtmişlerdir.

İlk ve acil yardım programı katılımcılarından, sosyal sorumluluk proje alanlarında en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 12 katılımcı, engellileri anlamak, empati kurmak ve onları topluma kazandırmayı amaçlayan sosyal sorumluluk projeleri, 7 katılımcı, çalışan haklarına saygı, iş güvenliği ve işçi sağlığına, adil ücret ödenmesine yönelik sorumluluk etkinlikleri, 6 katılımcı, sportif, kültürel faaliyetlere (festival, konser, şenlik, spor organizasyonu vb.) yönelik sosyal sorumluluk etkinlikleri, 5 katılımcı, yaşlıların refahı ve bakımı üzerine sorumluluk faaliyetleri alanında, 5 katılımcı, kadının toplumdaki yeri ve değerini anlamak, kadına yönelik haksız ve şiddet içerikli davranışların olmaması için sosyal sorumluluk projeleri, 5 katılımcı, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici, ayrıca istismar ve ihmale karşı, çocuk haklarını savunan sosyal sorumluluk projeleri konularında, 3 katılımcı, Çevreye yönelik (peyzaj, geri dönüşün, ağaçlandırma, çevre kirliliği vb.) sorumluluk faaliyetleri alanında, 3 katılımcı, eğitimde fırsat eşitliğinin olması ve herkesin eğitim hakkının olduğunu savunan etkinlikler ve 2 katılımcı ise hayvan haklarının ihlali, kürk ticareti ve kürk zevki için hayvanların katledilmesi konusunda bilinçlendirecek faaliyetler alanında, sosyal sorumluluk projeleri tasarladıklarını belirtmişlerdir.

Tıbbi dökümantasyon ve sekreterlik programı katılımcılarından, sosyal sorumluluk proje alanlarında en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 18 katılımcı, yaşlıların refahı ve bakımı üzerine sorumluluk faaliyetleri alanında, 17 katılımcı, engellileri anlamak, empati kurmak ve onları topluma kazandırmayı amaçlayan sosyal sorumluluk projeleri, 15 katılımcı sportif, kültürel faaliyetlere (festival, konser, şenlik, spor organizasyonu vb.) yönelik sosyal sorumluluk etkinlikleri, 15 katılımcı çocuk haklarını savunan sosyal sorumluluk projeleri konularında sosyal sorumluluk projeleri, 14 katılımcı, kadının toplumdaki yeri ve değerini anlamak, kadına yönelik haksız ve şiddet içerikli davranışların olmaması için sosyal sorumluluk projeleri, 13 katılımcı, eğitimde fırsat eşitliğinin olması ve herkesin eğitim hakkının olduğunu savunan etkinlikler, 11 katılımcı, hayvan haklarının ihlali, kürk ticareti ve kürk zevki için hayvanların katledilmesi konusunda bilinçlendirecek faaliyetler alanında, 9 katılımcı, Çevreye yönelik (peyzaj, geri dönüşün, ağaçlandırma, çevre kirliliği vb.) sorumluluk faaliyetleri alanında, 7 katılımcı ise çalışan haklarına saygı, iş güvenliği ve işçi sağlığına, adil ücret ödenmesine yönelik sorumluluk etkinlikleri tasarladıklarını belirtmişlerdir.

Tema3:Sosyal sorumluluk hedef kitlesi

Bu tema altında; sosyal sorumluluk projesinde yer alan hedef kitlesi olarak yaşlılar, engelliler, çocuklar, kadınlar, gençler, çevre, işçiler, hayvanlar konularına yer verilmiştir.

Çocuk gelişimi programı katılımcılarından en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 13 katılımcı, çocukları, 3 katılımcı, engellileri, 3 katılımcı, çevreyi, 2 katılımcı ise yaşlıları hedef kitlesi olarak seçmişlerdir.

İlk ve acil yardım programı katılımcılarından, en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 10 katılımcı, engellileri, 7 katılımcı, kadınları, 6 katılımcı, gençleri, 4 katılımcı, yaşlıları, 4 katılımcı, çocukları, 3 katılımcı, işçileri, 2 katılımcı, çevreyi, 1 katılımcı ise hayvanları hedef kitlesi olarak seçmişlerdir.

Tıbbi dökümantasyon ve sekreterlik programı katılımcılarından, en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 18 katılımcı, engellileri, 16 katılımcı, çocukları, 14 katılımcı, yaşlıları, 11 katılımcı, gençleri, 10 katılımcı, kadınları, 6 katılımcı, çevreyi, 5 katılımcı, hayvanları, 2 katılımcı ise işçileri, hedef kitlesi olarak seçmişlerdir.

Tema4: Sosyal sorumluluk projelerinde 'çocuk konusu' tercihi

Bu tema altında; Sosyal sorumluluk projesinde çocukları seçme ya da seçmeme nedenleri olarak Çocukların gelişiminin desteklenmesi ve daha uygun şartlarda (güven, huzur ve sevgi ortamı) yaşam sürmeleri, çocuk sevgisi, çocukların yararına bir şeyler yapma mutluluğu, sosyal sorumluluk projelerinde çocuklarla ilgili projeleri seçme nedeni alanda daha güçlü hissedilmesi, sosyal sorumluluk projelerinde ulaşılabilirlik, maddiyat ve kolay uygulanabilir bir organizasyon olmaması gibi seçmeme nedenleri, sosyal sorumluluk proje konusunun popüler olmasının tercih edilme nedeni, sosyal sorumluluk projelerinde çocukların yararına yapılan etkinliklerin, toplum tarafından takdir edilmesi, sosyal sorumluluk projelerinde çocuklarla ilgili çalışmalar yapmayı görev olarak görme, sosyal sorumluluk projelerinde, daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için çocuklara yer verme, kendi öğrenim gördüğü alanların ilgiyi çekmesi konularına yer verilmiştir.

Çocuk gelişimi programı katılımcılarından, en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 15 katılımcı, çocukların yararına bir şeyler yapmanın onları mutlu ettiğini, 10 katılımcı, çocukların gelişiminin desteklenmesi ve daha uygun şartlarda (güven, huzur ve sevgi ortamı) yaşam sürmelerini isterim yanıtını vermiş, 9 katılımcı, çocukları çok sevdiklerini, 9 katılımcı, daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için çocuklara yer verdiklerini, 8 katılımcı, sosyal sorumluluk projelerinde çocuklarla ilgili çalışmalar yapmayı görevi olarak gördüklerini, 6 katılımcı, kendi öğrenim gördüğü alan olduğu için ilgililerini daha çok çektikleri 5 katılımcı, projelerde çocuklara yer verme nedenlerini kendilerini bu alanda daha güçlü hissettikleri şeklinde ifade etmiş, 2 katılımcı çocukları seçmeme nedenlerini sosyal sorumluluk projelerinde ulaşılabilirlik, maddiyat ve kolay uygulanabilir bir organizasyon olmaması gibi nedenleri belirtmiş, 1 katılımcı ise çocuk konusu popüler olduğu için tercih etme nedeni maddelerine katılmışlardır.

İlk ve acil yardım programı katılımcılarından, en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 13 katılımcı, çocukların gelişiminin desteklenmesi ve daha uygun şartlarda (güven, huzur ve sevgi ortamı) yaşam sürmelerini isterim yanıtını vermiş, 4 katılımcı, çocukların yararına bir şeyler yapmanın onları mutlu

ettiğini, 4 katılımcı, projelerde çocuklara yer verme nedenlerini kendilerini bu alanda daha güçlü hissettikleri şeklinde ifade etmiş, 4 katılımcı, çocukları seçmeme nedenlerini sosyal sorumluluk projelerinde ulaşılabilirlik, maddiyat ve kolay uygulanabilir bir organizasyon olmaması gibi nedenleri belirtmiş, 4 katılımcı, çocuk konusu popüler olduğu için tercih etme nedeni olarak göstermiş, 4 katılımcı, çocuklarla ilgili çalışmalar yapmayı görevi olarak gördüklerini, 4 katılımcı, kendi öğrenim gördüğü alan olduğu için daha çok ilgilerini çektikleri, 3 katılımcı, sosyal sorumluluk projelerinde çocukların yararına yapılan etkinliklerin, toplum tarafından takdir edilmesini, 2 katılımcı, çocukları çok sevdiğini belirten yanıtı seçmiş, 2 katılımcı ise daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için çocuklara yer verdiklerini, ifadelerini seçmişlerdir.

Tıbbi dökümantasyon ve sekreterlik programı katılımcılarından, en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla; 19 katılımcı çocukların gelişiminin desteklenmesi ve daha uygun şartlarda (güven, huzur ve sevgi ortamı) yaşam sürmelerini isterim yanıtını vermiş, 18 katılımcı, çocukların yararına bir şeyler yapmanın onları mutlu ettiğini, 17 katılımcı daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için çocuklara yer verdiklerini, 14 katılımcı, çocukları çok sevdiğini, 13 katılımcı, çocuklarla ilgili çalışmalar yapmayı görevi olarak gördüklerini, 9 katılımcı, çocukları seçmeme nedenlerini sosyal sorumluluk projelerinde ulaşılabilirlik, maddiyat ve kolay uygulanabilir bir organizasyon olmaması gibi nedenleri belirtmiş, 6 katılımcı, projelerde çocuklara yer verme nedenlerini kendilerini bu alanda daha güçlü hissettikleri şeklinde ifade etmiş, 5 katılımcı, kendi öğrenim gördüğü alan olduğu için ilgilerini daha çok çektiklerini, 2 katılımcı ise sosyal sorumluluk projelerinde çocukların yararına yapılan etkinliklerin, toplum tarafından takdir edilmesini seçmişlerdir.

TARTIŞMA

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmanın bulgularına bakıldığında; tüm programların Bilimsel ve Kültürel Etkinlikler Dersini aldığı, sosyal sorumluluk proje alanlarının Çocuk Gelişimi Programında en fazla eğitimde fırsat eşitliğinin olması ve herkesin eğitim hakkının olduğunu savunan etkinlikler, bunu çevreye yönelik (peyzaj, geri dönüşüm, ağaçlandırma, çevre kirliliği vb.) sorumluluk faaliyetlerinin takip ettiği, İlk ve Acil yardım Programında, engellileri anlamak, empati kurmak ve onları topluma kazandırmayı amaçlayan sosyal sorumluluk projeleri, bunu takiben, çalışan haklarına saygı, iş güvenliği ve işçi sağlığına, adil ücret ödenmesine yönelik sorumluluk etkinlikleri, Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik Programında ise, yaşlıların refahı ve bakımı üzerine sorumluluk faaliyetleri alanında, bunu takiben engellileri anlamak, empati kurmak ve onları topluma kazandırmayı amaçlayan sosyal sorumluluk projeleri yer almıştır.

Araştırma bulguları ile benzer bir bulguları olan Saran vd. (2011)'nin "Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında, araştırma kapsamında alınan yanıtlar çerçevesinde derslerde ağırlık verilen sosyal sorumluluk uygulama alanları ve konuları engelliler, 0-6 yaş çocuklar ve ayrıca kadınlar, peyzaj projeleri, geri dönüşüm projeleri, huzur evleri için sağlıklı yaşam eğitimleri, eğitim için materyal geliştirme, bunları kırsal bölgelere ve ihtiyaç duyulan okullara gönderme olarak bulunmuştur. Benzer

bulgular bulunan Toker ve Tat (2013),’in “Sosyal Sorumluluk: Kamu Ve Vakıf Üniversiteleri Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluğa İlişkin Bilgi Düzeyleri Ve Algılarının Ölçülmesi” başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin, eğitim, sosyal problemler, sağlık, kültür sanat ve çevre alanlarında sosyal sorumluluk faaliyet alanları olarak belirtilmiştir.

Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin sosyal sorumluluk projesi yürüttüğü hedef kitlenin çocuklar ve bunu takiben engelliler, İlk ve Acil Yardım Programı öğrencilerinin engelliler ve bunu takiben kadınlar, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencileri hedef kitlesi ise, engelliler ve çocuklar olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ile benzer olarak, Yılmaz(2011)’ de “Eğitim Fakültelerinin Sosyal Sorumluluğu Ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında, üniversitelerin yaptığı sosyal sorumluluk projelerinde dezavantajlı kesimler, çocuklar, yaşlılar, engelliler gibi gruplara öncelik verildiği görülmektedir.

Programlarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerinde çocukları tercih edip etmeme nedenlerini her üç programın; Çocuk Gelişimi Programı, İlk ve Acil Yardım Programı ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı öğrencileri de, çocukların yararına bir şeyler yapmanın onları mutlu ettiğini, bunu takiben çocukların gelişiminin desteklenmesi ve daha uygun şartlarda (güven, huzur ve sevgi ortamı) yaşam sürmelerini istemeleri olmuştur. Araştırma bulgularını destekleyen benzer bulgular Yılmaz (2011) ‘de gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projelerinin çok farklı eğitim kurumlarında (Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu, Tıp Fakültesi, İşletme Fakültesi, Hukuk Fakültesi gibi) çok farklı yerlerde gerçekleştirildiği ifade edilmiştir dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerden İlk ve Acil Yardım Programı öğrencilerinin çocuklarla ilgili sosyal sorumluluk projeleri yürütmedikleri halde çocukların daha uygun şartlarda yaşam sürmelerini istemeleri ve çocukların yararına bir şeyler yapmanın onları mutlu ettiklerini ifade etmeleri önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İçerisinde sosyal sorumluluk projelerini barındıran dersler, öğrenim gördüğü program her ne olursa olsun üniversite öğrencilerine; yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme, toplumsal farkındalık oluşturma, araştırma ve incelemeyi özendirme ve merak duygusunu tetikleme gibi önemli çıktıları olan derslerdir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kendi ilgi alanlarına göre sosyal sorumluluk yapacakları hedef kitleleri seçtikleri görülmüştür. Böyle bir tercih yapmalarına ve bazı programların çocukları proje konusuna dâhil etmemesine ya da ikinci planda dâhil etmesine karşın çocuk yararını gözetmeleri ve çocukların daha iyi şartlarda olmalarını istemeleri de manidardır.

Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin çevreye, çocuklara, hayvanlara, yaşlılara, engellilere, duyarlı hale getirilmesi projeler geliştirebilmeleri için yeterince zaman sunulması önemlidir. Toplumsal konulara ilişkin duyarlılık ve olumlu algıyı oluşturan, sosyal sorumluluğu barındıran dersleri tüm programların müfredatlarına koymak gerekmektedir. Böylece yetişen öğrenciler, toplumsal rolünün farkında, yaşadığı topluma yararlı şeyler yapma kaygısı taşıyan bireyler olacaklardır.

KAYNAKLAR

1. Ayvacı H.Ş. ve Akyıldız S. 2009. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Bireye Ve Topluma Kazandırdıkları ve Toplumun Beklentileri. *Millî Eğitim*, 184 (Güz), s.102-118.
2. Lembet Z.2013.Markalar ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr> s.3.
3. Martinek T. Schilling T. ve Johnson D. 2001. Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review*, 33(1),s.29-45.
4. Saran M. Coşkun G. İnal Zorel F. ve Aksoy Z. 2011. Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), s.3732-3747.
5. Sarol H. Ekinci E. ve Karaküçük S. 2011.Otistik Çocuklar Spor Eğitim Projesi'ne Gönüllü Olarak Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*,13 (ek sayı),s.68
6. Sezgin F. ve Tınmaz A. 2017. Okulun Sosyal Sorumluluk Rolü Hakkında Okul Müdürü, Sınıf Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(2),s.78.
7. Toker H. Ve Tat M. 2013. Sosyal Sorumluluk: Kamu Ve Vakıf Üniversiteleri Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluğa İlişkin Bilgi Düzeyleri Ve Algılarının Ölçülmesi. *Selçuk İletişim*, 8(1),34-56.
8. Yılmaz K. 2011. Eğitim Fakültelerinin Sosyal Sorumluluğu Ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Nitel Bir Araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), s.86-108.
9. Uğurlu Z. Ve Kırıl E. 2011. Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri. *Siyasal Kitabevi*, Ankara, Türkiye, ISBN: 978-605-5782-62-7, s.730-734.
10. Wentzel K.R. 1991. Social Competence At School: Relation Between Social Responsibility And Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), s. 1-24. Erişim: 03-10-2018.

MERAKLI MİNİK DERGİSİNDE TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ: BİR İÇERİK ANALIZIDicle AKAY¹, Cem MALAKCIOĞLU² ve Gülden UYANIK BALAT³¹Arş. Gör., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik. dicleakay91@gmail.com²Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul. cemm@medeniyet.edu.tr³Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul. gbalat@marmara.edu.tr**ÖZET**

Bilimsel süreç becerileri, erken çocukluktan başlayarak yaşam boyu süren tüm öğrenmelerde önemli bir yer tutar. Farklı sınıflandırmalar olmakla beraber, bilimsel süreç becerileri, “temel” ve “birleştirilmiş” olarak iki ana dala ayrılabilir. Temel bilimsel süreç becerileri altı, birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri ise dört alt sınıflandırmadan oluşmaktadır. Birleştirilmiş becerilerin gelişiminde, temel beceriler ön koşuldur. Okul öncesi dönem, özellikle temel bilimsel süreç becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada temel süreç becerileri ele alınmıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitim dönemi çocuklar hitap eden ve özellikle bilimsel düşünce ile fen ve doğaya ilişkin becerileri destekleyen dergi sayısı oldukça kısıtlıdır. Alan araştırması sonucunda bu konuda en kapsamlı derginin günümüzde Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üç ile altı yaş arası çocuklara yönelik yaygın olarak bulunan ve ulaşılması kolay bir bilim dergisi olarak TÜBİTAK tarafından aylık olarak yayınlanan Meraklı Minik Dergisi araştırmacılar tarafından incelenmek üzere seçilmiştir. Bu çalışmanın amacı Meraklı Minik Dergisi’nde yer verilen temaları, bu temalara ilişkin etkinliklerde hangi bilimsel süreç becerilerine yer verildiği ve bu becerilerin hangi sıklıkta desteklendiğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından erken çocukluk döneminde bilimsel süreç becerileri hakkındaki yayınlar incelenmiş ve bilimsel süreç becerilerini detaylı olarak veren çalışmalardan yola çıkılarak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri 2012 ve 2017 yılları arasında yayınlanan Meraklı Minik Dergisi’nin her yıldan iki sayı olmak üzere rasgele örnekleme yöntemi ile seçilerek belirlenmiştir. İki araştırmacı tarafından bu dergilerin içerik analizleri yapılarak kontrol listeleri doldurulmuş, değerlendiriciler arası güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve değerlerin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, dergide en fazla gözlem; en az ise bilimsel ölçme ile ilgili temel bilimsel süreç becerilerine yönelik içerik olduğu bulunmuştur. Meraklı Minik Dergisi’nde, “Birden fazla duyusunu kullanır”, “nitel gözlemler yapar”, “düşüncelerini açıklar”, “basit tahminler” yapar gibi temel bilimsel süreç becerilerine yönelik nitelik ve nicelik açısından oldukça çeşitli içerikler bulunmakla beraber, “Kendi sınıflama ölçütlerini belirler”, “uygun ölçme yolunu seçer” ve “tahminlerini uygular” yönelik süreç becerilerine dergideki etkinliklerde yer verilmediği görülmüştür. Bulgular tartışılmış ve bulgulardan yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Bilim Eğitimi, Bilimsel Süreç Becerileri, Meraklı Minik Dergisi

GİRİŞ

İnsan yaşamındaki tüm öğrenmeler açısından bilimsel süreç becerilerinin rolü büyüktür. Öğrenmenin etkili ve devamlı olması; öğrenilen bilgilerin uzun süre hatırlanması için bu becerilerin kullanılması önemlidir (Aydoğdu, 2009). Bilimsel süreç becerileri sadece okulda öğrenilen ve öğretilen beceriler değildir; bilimsel süreç becerileri, anne karnından başlayarak tüm yaşam süresince öğrenilen ve geliştirilen becerilerdir (Roth, Mafra Goulart ve Plakitsi, 2015). Bilimsel süreç becerilerinin erkenden, daha etkili öğrenilmesi ve geliştirilmesi için erken çocukluk döneminde çocuklara bilimsel süreç becerilerini öğrenip kullanabilecekleri imkânların sağlanması önemlidir.

Bilimsel süreç becerilerinin üç önemli işlevi bulunmaktadır (Taylor, 1990). Bunlar; bir eyleme dönüşebilecek düşünce yollarının sağlanması (hedef belirlemek, planlamak gibi), duyguların yönetilmesi ve motivasyonun sağlanması (can sıkıntısını yenip harekete geçmek gibi) ile düşüncelerin ve duyguların diğerleriyle paylaşılmasıdır (akt., Urban ve Falvo, 2016). Bu işlevler düşünülürken, bilimsel süreç becerilerinin insan yaşamındaki yeri ve önemi daha iyi anlaşılmalıdır. Örneğin, insanlar karşılaştıkları problemleri çözmek için, bilimsel süreç becerilerine ihtiyaç duyarlar (Germann, 1994). Bilimsel süreç becerilerini kullanarak karşılaştığı problemleri etkin şekilde çözebilen insan, hayatına daha sağlıklı devam edebilir ve yeni problemlerden kendini daha etkili koruyabilir (Harlen, 1999). Öyleyse, okul öncesi eğitimden başlayarak, tüm eğitim kademelerinde bilimsel süreç becerilerine olabildiğince fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim açısından, özellikle temel bilimsel süreç becerileri önemlidir, çünkü temel bilimsel süreç becerileri yeterince gelişmeden, ileri düzey bilimsel süreç becerileri de gelişmemektedir (Aydoğdu, 2009). Temel bilimsel süreç becerilerine öncelik ve ağırlık vermek şartıyla, uygun ileri düzey bilimsel süreç becerileri de okul öncesi eğitimde yer alabilmektedir. Okul öncesi eğitimin önde gelen amaçlarından birisi de, çocukların bir sonraki aşama olan ilkokula hazır hale gelmesidir. Öyleyse, temel bilimsel süreç becerileri okul öncesi eğitimde olabildiğince gelişen çocuklar, ilkokul ve sonrasında değişkenleri kontrol etme ve model oluşturma gibi ileri düzey bilimsel süreç becerilerini de daha etkili bir şekilde kullanabilmekte ve geliştirebilmektedir.

Okul öncesi eğitimde temel bilimsel süreç becerilerine bakıldığında çeşitli sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Martin, Jean ve Smith (2005, akt. Soydan, 2017) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre; temel bilimsel süreç becerileri altı, birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri ise dört sınıflandırmadan oluşmaktadır. Buna göre, temel bilimsel süreç becerileri gözlem, bilimsel sınıflama, bilimsel iletişim kurma, bilimsel ölçme, tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerini kapsarken; birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri yorumlama, deney yapma ve model oluşturma becerilerinden meydana gelmektedir.

Temel bilimsel süreç becerilerinin okul öncesi eğitimdeki önemi ve okul öncesi eğitimde daha fazla yer almasına ilişkin güncel bazı araştırmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ile olan bir çalışmada; öğretmenler, gözlem ve sınıflama becerileri başta olmak üzere fen eğitiminde tüm bilimsel süreç becerilerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Dağlı, 2014). Kefi, Çeliköz ve Erişen (2013) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile bir çalışmada ise; öğretmenlerin fen etkinlikleri sürecinde

kullandıkları bilimsel süreç becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, özellikle temel bilimsel becerilerin okul öncesi eğitimde ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada, katılımcı öğretmenler okullarda fen öğretimi için gerekli olan materyallerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir (Aslan, Şenel Zor ve Tamkavas Cicim, 2015). Malzeme eksikliği, mekân ve zaman yetersizliği, öğretmen yeterliklerindeki eksiklikler gibi sorunlar, okul öncesi eğitimde bilim, fen ve teknoloji alanlarında hedeflere ulaşılmasında başlıca engeller olarak sıralanmaktadır (Şimşek ve Çınar, 2012).

Okul öncesi dönem çocuklarının özellikle bilim, fen ve teknoloji alanlarında öğrenmelerine destek olmak üzere faydalanabilecekleri, biçim ve içerik açısından kaliteli, yaygın ve ulaşılabilir kaynaklar ne yazık ki sınırlıdır. Örneğin, Meraklı Minik Dergisi bilim, fen ve teknoloji ile ilgili konuları içeren; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir süreli yayındır. TÜBİTAK tarafından 2007 yılı Ocak ayından itibaren her ayın ilk günü yayınlanan Meraklı Minik Dergisi, temel bilimsel süreç becerilerine yönelik içerikler açısından araştırmacılar tarafından bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Meraklı Minik Dergisi, kolay ulaşılabilir ve yaygın kullanılan bir yayındır. Öyle ki, 2012-2017 yılları arasındaki ortalama tirajının 50.000 civarında olduğu TÜBİTAK'ın resmi internet sayfasında (www.merakliminik.tubitak.gov.tr) belirtilmiştir. Meraklı Minik Dergisi, Türkiye'de süreli yayın satan gazete-dergi bayilerinde ve kitapçılarda rahatlıkla bulunabilmektedir ve düşük bir fiyata alınabilmektedir. Ayrıca, www.merakliminik.tubitak.gov.tr internet adresinden dergiye kolay bir şekilde abone olmak ve derginin elektronik kopyalarına ulaşmak mümkündür.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik her ay yayınlanan Meraklı Minik Dergisi ile ilgili, daha önce yayınlanmış az sayıda araştırma vardır. Örneğin, Meraklı Minik Dergisi'nin 2015 yılındaki sayılarının incelendiği bir çalışmada, dergideki kavramların okul öncesi eğitim programında yer alan kavramların %24'ünü oluşturduğu, dolayısıyla derginin çocuklara bilim öğretirken programda yer alan kavramlara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Diğer yandan, derginin biyoloji, dünya ve evren ile ilgili kavramlara odaklandığı; dergide yer alan bilgilerin kaynak gösterilmeden yazılmış olmasından dolayı, bilgilerin doğruluğunun görülmesi bakımından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır (Bayır, Günşen ve Fazlıoğlu, 2016). Bu tür bilimsel çalışmaların çoğalmasının, Meraklı Minik Dergisi'nin içerik ve biçim açısından geliştirilerek daha iyi hale gelmesinde yararlı olacağı söylenebilir.

Meraklı Minik Dergisi dışında, erken çocukluk dönemine yönelik TÜBİTAK ve diğer yayıncılar tarafından hazırlanan süreli veya süresiz yayınlar mevcuttur. Örneğin, Demircan'ın (2006) "TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal Ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi"; Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011)'un "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi" adlı çalışmaları gözden geçirilmiştir. Ayrıca, çocuk dergileri ile ilgili olarak, Demiryürek'in (2012) "TRT Çocuk Dergisi'nin Yapısal Özellikleri Bakımından Değerlendirilmesi"; Ulutaş ve Çaydaş (2013)'in "İleri Yavrutürk Dergisinin Teknoloji Açısından Değerlendirilmesi"; Güran Yiğitbaşı (2014) 'nın "Türkiye'de Çocuk Dergiciliği: TRT Çocuk Dergisi Örneği" araştırmaları gibi bilimsel çalışmalar, bu araştırmaya temel oluşturmak amacıyla araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu çalışmaların, erken çocukluk dönemine yönelik süreli ve

süresiz yayınları farklı açılardan değerlendirdiği ve yayınların çocuklar için daha yararlı hale getirilmesi için önerilerde bulunduğu görülmüştür. Bu açıdan, böyle değerlendirmelerin oldukça faydalı olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK'ın okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş çocuklar için yayınladığı Meraklı Minik Dergisi'nde yer verilen temaları, bu temalara ilişkin etkinliklerde hangi bilimsel süreç becerilerine yer verildiği ve bu becerilerin hangi sıklıkta desteklendiğini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan içerik analizidir. İçerik analizleri, araştırılması hedeflenen olgular hakkındaki bilgilerin düzenlendiği ve bir arada toparlandığı yazılı malzemelerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel, nicel ve karma desenli araştırmalarda kullanılabilen içerik analizi yöntemi ile hem yazılı hem de görsel malzemeler incelenebilir.

Örneklem

Araştırmanın veri kaynağını TÜBİTAK Yayınları'nın okul öncesi dönem çocukları için aylık olarak çıkardığı Meraklı Minik Dergisi oluşturmuştur. Meraklı Minik Dergisi, yayın hayatına 1 Ocak 2007 tarihinde başlamıştır ve yayına devam etmektedir. Araştırma kapsamında; 2012-2017 yılları arasında yayınlanan sayılardan her yıla ait iki sayı olmak üzere toplam 12 sayı incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen sayılar; mevsimler, meslekler, bitkiler, ağaçlar gibi temalar göz önünde bulundurularak, rastgele seçilmiştir. Seçilen sayıların, yayın yılı, yayın ayı ve sayının adına ilişkin bilgileri Tablo 1'de yer almıştır.

Tablo 1. İçerik Analizi İçin Seçilen Meraklı Minik Dergisi Sayıları

Yıl	Ay	Sayının Adı
2012	Şubat	Tiyatroya Geldik
	Ağustos	Haydi Jimnastik Yapalım
2013	Haziran	İşte Benim Bahçem
	Temmuz	Gece Gökyüzü Gözlemi
2014	Kasım	Kızıl Tilki Yavruları
	Aralık	Çöp Kamyonu Geliyor
2015	Mart	Çiğdemler Çiçek Açıyor
	Eylül	Evde Makarna Günü
2016	Ocak	Müze Gezisi
	Mayıs	Çeşit Çeşit Taşıtlı Var
2017	Nisan	Dans Etmek Güzel Şey
	Ekim	Uç Uç Uçurtma

Veri Toplama Aracı

Araştırmancının verileri, araştırmacılar tarafından uyarlanan “Bilimsel Süreç Becerileri Formu” (BSBF) aracılığı ile toplanmıştır. BSBF’deki sınıflandırmalar ve maddeler; çeşitli kaynaklar incelendikten sonra erken çocukluk dönemi için en uygun olduğu düşünülen maddelerin yer aldığı “Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi” (Akman, Uyanık-Balat ve Güler, 2017) kitabında yer alan “Bilimsel Süreç Becerileri” bölümünde yer alan temel bilimsel süreç becerileri sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalar altındaki beceriler (Martin, Jean ve Schmidt, 2005, akt. Soydan, 2017, s. 53-54) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Buna göre, BSBF’deki temel bilimsel süreç beceri sınıflandırmaları şunlardır: Gözlem, bilimsel sınıflama, bilimsel ölçme, bilimsel iletişim, tahmin etme ve sonuç çıkarma. Bu altı sınıflandırmaların her birinin altında ilgili bilimsel süreç becerileri bulunur. Buna göre, gözlem altında yedi madde, sınıflama altında yedi madde, ölçme altında beş madde, iletişim altında beş madde, tahmin etme altında dört madde ve sonuç çıkarma altında beş madde olmak üzere BSBF’de toplam 33 madde yer alır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin incelenmesi 2018 yılı Mart, Nisan ve Mayıs aylarında olmuştur. Bu üç ay içerisindeki her hafta, derginin birer sayısı iki araştırmacı tarafından içerik açısından incelenerek, BSBF doldurulmuştur. Bu şekilde iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde doldurulan formlar karşılaştırılarak, değerlendiriciler arası güvenilirlik sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Meraklı Minik Dergisi’nin rastgele seçilen 12 sayısının iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı içerik incelemesi sonucunda tespit edilen, BSBF’deki bilimsel süreç becerilerini kullanmaya yönelik dergi içeriklerinin (resim, etkinlik, oyun vb.) frekansları ve değerlendiriciler arası tutarlılık değeri bulunmuştur.

BULGULAR

BSBF’de yer alan gözlem, bilimsel sınıflama, bilimsel ölçme, bilimsel iletişim, tahmin etme ve sonuç çıkarma kategorileri altındaki temel bilimsel süreç becerilerine yönelik içerik sayıları tablolar halinde sunulmuştur. Gözlem sınıflandırması altındaki yedi adet temel bilimsel süreç becerisine yönelik içerik sayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Derginin 12 sayısında toplamda ortalama olarak 381 adet gözlem ile ilgili bilimsel süreç becerisine yönelik içerik saptanmıştır ve değerlendiriciler arası tutarlılık %96 bulunmuştur.

Tablo 2. Gözlem ile İlgili Temel Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Meraklı Minik Dergisi İçerik Sayıları ve Değerlendiriciler Arası Güvenirlilik Değerleri (%)

Gözlem	2012		2012		2013		2013		2014		2014		2015		2015		2016		2016		2017		2017		12 Sayı Toplam	%			
	Şubat		Ağu.		Haz.		Tem.		Aralık		Kasım		Eylül		Mart		Mayıs		Ocak		Ekim		Nisan						
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			1	2	
Nesneleri tanıır.	12	15	3	4	9	10	6	7	3	4	2	3	8	7	6	6	7	7	6	7	3	4	6	6	71	80	0,89		
Birden fazla duyusunu kullanır.	10	9	10	10	4	3	8	7	6	7	9	7	12	12	11	10	8	6	7	5	8	8	12	10	105	94	0,90		
Uygun duyularının hepsini kullanır.	8	9	9	9	4	5	4	4	4	3	4	5	8	8	11	9	7	9	5	6	6	6	9	10	79	83	0,95		
Nesne özelliklerini doğru olarak betimler.					1	1																			1	1	1,00		
Nesnedeki değişiklikleri betimler.					2	2	1	2			1	1							1	1	1	1			6	7	0,86		
Nitel gözlemler yapar.	13	15	4	5	6	7	8	8	8	7	8	8	8	9	6	6	9	10	9	1	1	9	1	0	6	7	94	103	0,91
Nicel gözlemler yapar.	1	1	1	1	1	1	1	2			2	3	3	3			5	6	1	2	2	2				17	21	0,81	
Toplam																							373	389	0,96				

Tablo 2'ye göre, dergi içerikleri tarafından en sık desteklendiği tespit edilen "birden fazla duyusunu kullanır" (n=105,94); en az desteklendiği tespit edilen beceri ise "nesne özelliklerini doğru olarak betimler" 'dir (n=1,1). Tüm beceriler açısından, değerlendiriciler arası tutarlılık değerleri 0.81 ile 1.00 arasında belirlenmiştir. "Nesne özelliklerini doğru olarak betimler" ve "nesnedeki değişiklikleri betimler" becerileri dışında kalan beş becerinin derginin değerlendirmeye alınan tüm sayılarında hemen hemen tüm sayılarda veya çoğu sayıda çeşitli içeriklerle desteklendiği anlaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, incelenen sayılardaki Meraklı Minik Dergisi içerikleri ile en fazla desteklenen temel bilimsel süreç becerilerinin gözlem ile ilgili olan beceriler olduğu anlaşılmıştır.

beceriler açısından, değerlendiriciler arası tutarlılık değerleri 0.67 ile 0.82 arasında belirlenmiştir. Derginin 12 sayısında toplamda ortalama olarak 26 adet bilimsel sınıflama ile ilgili bilimsel süreç becerisine yönelik içerik saptanmıştır ve değerlendiriciler arası genel tutarlılık %89 bulunmuştur.

Tablo 4. Bilimsel Ölçme ile İlgili Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Meraklı Minik Dergisi İçerik Sayıları ve Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Değerleri (%)

Bilimsel Ölçme	2012 Şubat		2012 Ağu.		2013 Haz.		2013 Tem.		2014 Aralık		2014 Kasım		2015 Eylül		2015 Mart		2016 Mayıs		2016 Ocak		2017 Ekim		2017 Nisan		12 Sayı Toplam		%	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
	Uygun ölçme yolunu seçer.																											
Ölçme araçlarını uygun şekilde kullanır.																						1	1			1	1	1,00
Ölçme sonuçlarını kanıt olarak kullanır.																												-
Sonuçları açıklamak için ölçme sonuçlarını kullanır.																												-
Ölçme tekniklerini uygun şekilde kullanır.																												-
Toplam																							1	1	1,00			

Tablo 4 incelendiğinde, bilimsel ölçme ile ilgili sadece “ölçme araçlarını uygun şekilde kullanır” becerisini destekleyen tek bir içerik olduğu, iki araştırmacı tarafından (n=1,1) tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, incelenen sayılardaki Meraklı Minik Dergisi içerikleri ile en az desteklenen temel bilimsel süreç becerilerinin bilimsel ölçme ile ilgili olan beceriler olduğu söylenebilir. Derginin 12

mantıklı tartışmalar yapar” ve “Arkadaşları için gözlemlerini yazılı hale dönüştürür” becerileridir. Dergi içerikleri ile desteklediği belirlenen beceriler açısından, değerlendiriciler arası tutarlılık değerleri 0.67 ile 0.91 arasında değişmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, “düşüncelerini açıklar” becerisinin bir sayı hariç incelenen tüm sayılarda çeşitli sayıdaki etkinlikler ile desteklediği; “nesne ve olayları doğru bir şekilde tanımlar” becerisinin sadece iki sayı ve “nesne ve olayları doğru bir şekilde açıklar” becerisinin ise sadece beş sayıda yer alan birer veya ikişer içerik ile desteklediği anlaşılmıştır. Derginin 12 sayısında toplamda ortalama olarak 41 adet bilimsel iletişim ile ilgili bilimsel süreç becerisine yönelik içerik saptanmıştır ve değerlendiriciler arası genel tutarlılık değeri %88 bulunmuştur.

Tablo 6. Tahmin Etme ile İlgili Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Meraklı Minik Dergisi İçerik Sayıları ve Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Değerleri (%)

Tahmin Etme	2012		2012		2013		2013		2014		2014		2015		2015		2016		2016		2017		2017		12 Sayı		%
	Şubat		Ağu.		Haz.		Tem.		Aralık		Kasım		Eylül		Mart		Mayıs		Ocak		Ekim		Nisan		Toplam		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Basit tahminler yapar.	8	7	3	2	1	1	1	1	4	4	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	1	1			27	25	0,93
Tahminlerini uygular.																											
Tahminlerinin nedenlerini mantıklı şekilde açıklar.									1	1															1	1	1,00
Tahminlerinin doğruluğunun kontrolü için önerilerde bulunur.																											
																							Toplam		28	26	0,93

Tablo 6'ya göre, dergi içerikleri ile en sık desteklediği tespit edilen “basit tahminler yapar” (n=27,25); hiç desteklenmediği tespit edilen beceriler ise “tahminlerini uygular” ve “tahminlerinin doğruluğunun kontrolü için önerilerde bulunur” becerileridir. Tablo 6 incelendiğinde, “basit tahminler yapar” becerisinin bir sayı hariç incelenen tüm sayılarda çeşitli sayıdaki etkinlikler ile desteklediği; “tahminlerinin nedenlerini mantıklı şekilde açıklar” becerisinin ise, iki araştırmacı tarafından belirlenen sadece bir

sayıdaki tek içerik ile desteklediği anlaşılmıştır. Tahmin etme ile ilgili temel bilimsel beceriler ile ilgili içerikler açısından, değerlendiriciler arası tutarlılık değerleri 0.93 ile 1.00 arasında değişmiştir. Derginin 12 sayısında toplamda ortalama olarak 27 adet tahmin etme ile ilgili bilimsel süreç becerisine yönelik içerik saptanmıştır ve değerlendiriciler arası genel tutarlılık değeri %93 bulunmuştur.

Tablo 7. Sonuç Çıkarma ile İlgili Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Meraklı Minik Dergisi İçerik Sayıları ve Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Değerleri (%)

Sonuç Çıkarma	2012 Şubat		2012 Ağu.		2013 Haz.		2013 Tem.		2014 Aralık		2014 Kasım		2015 Eylül		2015 Mart		2016 Mayıs		2016 Ocak		2017 Ekim		2017 Nisan		12 Sayı Toplam	Sayı %		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
Gözlemediği olay ve nesnelere arasındaki ilişkiyi tanımlar.	1	1								2	1					1	1						3	3	7	6	0,86	
Çıkarımlarda bulunmak için bütün uygun bilgilerini kullanır.			1	1				1	1							1	2			1	1	2	2	6	7	0,86		
Gerekli ve gereksiz bilgileri kullanır.			1	1				2	2							1	1						2	1	6	5	0,83	
Güvenilir, mantıklı çıkarımlarda bulunur.			1	1			1	2								1	1								3	4	0,75	
Uygun durumlarda çıkarımda bulunma sürecini uygular.																1	1							1	2	2	3	0,67
Toplam																								24	25	0,96		

Tablo 7'ye göre, iki araştırmacının içerik analizleri sonucunda, en sık desteklediği belirlenen beceri "Gözlemediği olay ve nesnelere arasındaki ilişkiyi tanımlar" (n=7,6) ve "çıkarımlarda bulunmak için bütün uygun bilgilerini kullanır" (n=6,7); en seyrek desteklediği saptanan beceriler ise, "güvenilir, mantıklı çıkarımlarda bulunur" ve "uygun durumlarda çıkarımda bulunma sürecini uygular" becerileridir. Sonuç çıkarma ile ilgili beceriler açısından, değerlendiriciler arası tutarlılık değerleri 0,67 ile 0,86 arasında

değişmiştir. Derginin 12 sayısında toplamda ortalama olarak 25 adet sonuç çıkarma ile ilgili bilimsel süreç becerisine yönelik içerik saptanmıştır ve değerlendiriciler arası genel tutarlılık değeri %96 bulunmuştur.

Tablo 8. Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Meraklı Minik Dergisinin İncelenen 12 Sayısındaki İçerikler ve Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Değerleri (%)

Bilimsel Süreç Becerileri	Ortalama İçerik Sayısı	Değerlendiriciler Arası Güvenirlik (%)
Gözlem	381	0,96
Bilimsel Sınıflama	26	0,89
Bilimsel Ölçme	1	1,00
Bilimsel İletişim	41	0,88
Tahmin Etme	27	0,93
Sonuç Çıkarma	25	0,96
Toplam	501	0,95

Tablo 8 incelendiğinde, derginin 12 sayısında altı ayrı bilimsel süreç becerisine toplamda ortalama 501 adet yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunların büyük bölümünü ortalama 381 adet (%76) ile gözlem ile ilgili bilimsel süreç becerileri oluşturmaktadır. Öte yandan, incelenen 12 sayıda bilimsel ölçme ile ilgili sadece bir adet içerik olduğu saptanmıştır. Ortalama içerik sayılarına göre ağırlıklandırılmış en genel değerlendiriciler arası güvenirlilik değeri ise %95 bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel bilimsel süreç becerilerinin olabildiğince gelişmesi, okul öncesi dönemdeki çocuklar için çok önemlidir. Bu becerilerin kullanılması ile çocuklar bilim ve doğayla ilgilenmekte, yaşamı ve çevreyi tanımakta, sorumluluk bilinci kazanmakta ve neden-sonuç ilişkisi kurabilmektedir (Nikolaeva, 2008). Okul öncesi öğretmenleri ile olan bir çalışmada; öğretmenler, gözlem ve sınıflama becerileri başta olmak üzere fen eğitiminde tüm bilimsel süreç becerilerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Dağlı, 2014). Ayvacı'nın (2010) çalışmasında da çocukların temel bilimsel süreç becerilerinin uygun etkinliklerle güçlendirilebileceği belirtilmiştir. Diğer bir deyişle, uygun kaynakların kullanılması ve gerekli etkinliklerin gerçekleştirilmesi ile okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerileri geliştirilebilmektedir.

Okul öncesindeki çocuklara temel bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilecek bir kaynak olarak mevcut çalışmada ele alınan Meraklı Minik Dergisi'nin temel bilimsel süreç becerileri açısından önerilebilecek bir kaynak olduğu görülmüştür. Bununla beraber, bazı temel bilimsel süreç becerileri açısından, çocukları yeterli beceri düzeyine ulaştırmada faydalı olabilecek yeterli dergi içeriğinin bulunmadığı görülmüştür. Dergide gözlem becerileri en çok desteklenen beceriler olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, gözlem becerileri açısından dergi, çocukları yeterli düzeyde desteklemektedir. Dağlı'nın (2014) çalışmasında da okul öncesi öğretmenleri gözlem becerilerinin fen

eğitiminde verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Okul öncesi dönemdeki çocukların gözlem ile ilgili temel süreç becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Meraklı Minik Dergisi öğretmenler ve aileler tarafından kullanılabilir.

Dergide en az desteklenen temel bilimsel süreç becerilerinin bilimsel ölçme ile ilgili beceriler olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, bilimsel ölçme ile ilgili beceriler açısından çocuklar, Meraklı Minik Dergisi içerikleri ile yeterli düzeyde desteklenmemektedir. Kunt (2006) tarafından okul öncesi çocukları ile yapılan çalışmada temel bilimsel süreçleri arasında çocukların ölçme ve sonuç çıkarma beceri puanları diğer beceri puanlarına göre daha düşük olarak bulunmuştur. Diğer bir deyişle, çocukların diğer becerilere oranla ölçme ve sonuç çıkarma becerilerinin daha çok desteklenmesi gerekmektedir. Bu açıdan, çocukların bilimsel ölçme becerilerinin gelişmesinde Meraklı Minik Dergisi'nin faydalı olabilmesi için, dergide bu becerilere yönelik daha fazla içeriğin bulunmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tüm temel bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirildiğinde, Meraklı Minik Dergisi içerikleri tarafından en çok desteklenen becerilerin; gözlem sınıflandırması altındaki "birden fazla duyusunu kullanır", bilimsel sınıflama becerileri arasındaki "alt gruplara ayırır", bilimsel iletişim sınıflandırması altındaki "düşüncelerini açıklar", tahmin etme becerileri arasındaki "basit tahminleri yapar", sonuç çıkarma sınıflandırması altındaki "gözlemediği olay ve nesnelere arasındaki ilişkiyi tanımlar" ve "çıkarımlarda bulunmak için bütün uygun bilgilerini kullanır" becerileri olduğu görülmüştür.

Meraklı Minik Dergisi içerikleri ile en az desteklenen beceriler ise; gözlem kategorisi altındaki "nesne özelliklerini doğru olarak betimler", bilimsel ölçme kategorisi altındaki "ölçme araçlarını uygun şekilde kullanır" ve sonuç çıkarma kategorisi altındaki "güvenilir, mantıklı çıkarımlarda bulunur" ve "uygun durumlarda çıkarımda bulunma sürecini uygular" becerileridir. Dergi içeriklerinin hiç desteklemediği belirlenen beceriler ise bilimsel sınıflandırma becerileri arasındaki "kendi sınıflama ölçülerini oluşturur" ve "sınıflamaları için mantıksal açıklamalar yapar", bilimsel iletişim sınıflandırması altındaki "araştırma sonuçlarının doğruluğunu ispat etmek için mantıklı tartışmalar yapar" ve "arkadaşları için gözlemlerini yazılı hale dönüştürür", tahmin etme kategorisi altındaki "tahminlerini uygular" ve "tahminlerinin doğruluğunun kontrolü için önerilerde bulunur" becerileridir.

Genel çerçevede, tespit edilen ilgili çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini çocuklara kazandırma konusunda, planlama ve uygulama ile ilgili bilgi ve beceriler açısından yetersiz oldukları görülmüştür. Bu çalışmalara örnek verilirse; okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda yetersiz oldukları (Ayvaci, Devocioğlu ve Yiğit, 2002), fen eğitiminde kullanılacak yöntemler hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları (Kallery, 2004) ve fen etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında sorunlar yaşadıkları (Özbey, 2006) saptanmıştır. Dolayısıyla, Kefi, Çeliköz ve Erişen'in (2013) çalışmasında da görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocuklarda temel bilimsel süreç becerilerinin gelişimini destekleyecek etkinliklere gerektiği kadar yer vermedikleri görülmektedir.

Diğer yandan, Tu'nun (2001) çalışmasında bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi ile eğitim-öğretim materyalleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin, yeterli materyale sahip olmadıkları için bilimsel süreç

becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yürütemediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmalardan Kallery'nin (2004), Karamustafaoğlu ve Kandaz'ın (2006); fen, doğa ve bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterli materyale sahip olmadıkları belirtilmişlerdir. Materyal eksikliğini veya kalitesizliğini ileri sürerek, çocukların temel süreç becerilerinin gelişmesine katkıda bulunamaması büyük bir eksikliklerdir. Materyal bulma ve geliştirme, okul öncesi öğretmenin yeterlilikleri arasındadır ve yaratıcılığını kullanmasına bağlıdır. Ayrıca, yeterince araştırılırsa, okul öncesi dönem çocuklarında temel ve ileri düzey bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yönelik az sayıda ama faydalı olabilecek kaynaklara ulaşmak mümkündür. Bu kaynakların çoğaltılması ve daha nitelikli hale getirilmesi için gerekli duyarlılığın artırılması da, yine okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilerin ve araştırmacıların sorumlulukları arasındadır.

Tüm bilgiler ışığında bakıldığında, Meraklı Minik Dergisi'nin okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılmasının çocukların bazı temel bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bilimsel süreç becerilerinin okul öncesi eğitimde çocuklara kazandırılması, çocuklarda geliştirilmesi ve çocuklar tarafından kullanılması önemlidir. Bu açıdan öncelik temel bilimsel süreç becerilerine verilmelidir. Son yıllarda bu konularda yapılan araştırmalar artmasına rağmen yeterli değildir. Bu nedenle, okul öncesi dönem çocuklarında temel ve ileri düzey bilimsel süreç becerilerine yönelik farklı yöntem ve içerikte çeşitli araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, Meraklı Minik Dergisi'nde bazı temel bilimsel süreç becerilerinin faydalı şekilde desteklendiği; diğer taraftan, bazı bilimsel süreç becerilerine yönelik gerektiği kadar içerik bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Temel ve ileri düzey bilimsel süreç becerilerinin hepsinin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve kullanılması önemlidir ve gereklidir. Bu nedenle, Meraklı Minik Dergisi ve benzeri yayınlarda temel bilimsel süreç becerilerini destekleyen daha fazla içerik bulunması önerilmektedir. Ayrıca, ileride yapılacak araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yayınlarda yer alan bilimsel süreç becerilerine yönelik içerikler, niceliğin yanında niteliksel açıdan da kapsamlı şekilde incelenebilir.

Bu çalışma, TÜBİTAK süreli yayınları arasında olan Meraklı Minik Dergisi'nin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ve okul öncesi eğitimde yetkili diğer kişilere tanıtılması açısından önem arz etmektedir. Meraklı Minik Dergisi gibi yayınların çeşitlendirilmesi, benzer yayınlar ile seçeneklerin çoğaltılması ve bunların eğitimciler tarafından kullanılması önemlidir. Örneğin, Meraklı Minik Dergisi'nde yer alan temalar ve konular, görseller ve diğer içerikler oldukça zengin ve kullanışlı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin Meraklı Minik Dergisi'ni sınıflarında ve uygun olan diğer ortamlarda çocuklar ile beraber uygulaması önerilmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimden yeterince veya hiç yararlanamayan pek çok çocuk bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimden yararlansın veya yararlanmasın, okul öncesi dönem çocuklarının evlerinde ve diğer yakın çevrelerinde, kendi başlarına, aileleriyle ve arkadaşlarıyla beraber temel bilimsel süreç becerilerini öğrenebilecekleri, kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri imkânlar mutlaka yaratılmalıdır. Meraklı Minik Dergisi gibi yaygın ve ulaşılabilir kaynakların bu açıdan önemi büyüktür. Meraklı Minik

Dergisi ve benzeri yayınların daha da geliştirilerek ve içeriklerinin zenginleştirilerek, Türkiye'de ve diğer ülkelerde daha fazla çocuğa ulaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Aslan, O., Şenel Zor, T., & Tamkavas Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
2. Aydoğdu, B. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine, laboratuvara yönelik tutumlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
3. Ayvacı, H. Ş. (2010). Okulöncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 1-24.
4. Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002, Eylül). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Bildiri, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, ODTÜ.
5. Bayır, E., Günşen, G., & Fazlıoğlu, Y. (2016). *TÜBİTAK yayınlarından Meraklı Minik Dergisinin bilimsel içerik ve okul öncesi eğitim programı açısından incelenmesi*. Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü (Peace Culture in Child and Youth Literature), Hikmet Asutay vd. (Ed.), Trakya Üniversitesi Yayınları.
6. Dağlı, H. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen eğitiminin içeriği konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12 – 27.
8. Demiryürek, G. (2012). TRT Çocuk dergisi'nin yapısal özellikleri bakımından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 1017 – 1034.
9. Germann, P. J. (1994). Testing a model of science process skills acquisition: an interaction with parents' education, preferred language, gender, science, attitude, cognitive development, academic ability and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7), 749-183.
10. Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 250-265.
11. Güran Yiğitbaşı, K. (2014). Türkiye'de çocuk dergiciliği: TRT Çocuk Dergisi örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 37–56.

12. Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129-144.
13. Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 7(2), 147-165.
14. Karamustafaoğlu, S., & Kandaz U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 65-81.
15. Kefi, S., Çeliköz, N., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 300-319.
16. Kunt, B. (2016). *60-72 ay okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
17. Martin, D. J., Jean, S. R., & Schmidt, E. (2005). Process oriented inquiry-a constructivist approach to early childhood science education: teaching teachers to do science. *Journal of Elementary Science Education*. 17 (2), 13-26.
18. Nikolaeva, S. N. (2008). The ecological education of preschool children. *Russian Education*, 50 (3), 64-72.
19. Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitimi bilim dalı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
20. Roth, W. M., Mafra Goulart, M. I., & Plakitsi, K. (2015). *Science Education During Early Childhood: A Cultural-Historical Perspective (Cultural Studies of Science Education* (6. Baskı). New York: Springer.
21. Soydan, S. (2017). Bilimsel Süreç Becerileri. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* içinde (5. Baskı, s. 51-98). Ankara: Anı Yayıncılık.
22. Şimşek, N., & Çınar, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
23. Tu, T. H. (2001). *Teacher-child verbal interactions in preschool science teaching* (Doktora Tezi). Iowa State University.
24. Ulutaş, A., & Çaydaş, A. (2013). İleri Yavrutürk dergisinin teknoloji açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (3) 759 – 771.
25. Urban, M. J., & Falvo, D. A. (2016). *Improving K-12 STEM Education Outcomes through Technological Integration*. Hershey, PA: Information Science Reference (IGI Global).
26. www.merakliminik.tubitak.gov.tr sitesinden Meraklı Minik dergisinin sayıları 23.05.2018 tarihinde alınmıştır.
27. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TUTUMLARI İLE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nisan Cansu Ertan

Pamukkale Üniversitesi

Özet: Okul öncesi öğretmen adaylarının kendi öğrenciliklerine dair işbirlikli öğrenme tutumları ile gelecek öğretmenlik kariyerlerine dair yapılandırmacı yaklaşım konusundaki görüşlerin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki muhtemel ilişkinin araştırılması amacıyla, EL-Deghaidy ve Nouby (2008) tarafından geliştirilip Kiper (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "İşbirlikli Öğrenme Tutum Ölçeği" ve Işıkoğlu-Erdoğan (2007) tarafından geliştirilen yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği "Öğretmen Görüşleri Ölçeği" kullanılarak 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans programı – ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılan analiz sonuçları, sınıf değişkeninin ilgili tutum ve görüşler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkla ilişkili olmadığını, ancak işbirlikli öğrenme tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım görüşleri değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede olmak üzere orta sınırında düşük pozitif korelasyon sergilediğini göstermiştir. Bu durum, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında işbirlikli öğrenmenin ve yapılandırmacı yaklaşımın teşvik edilmesinin birbirini destekler nitelikte olduğuna işaret etmektedir.

GİRİŞ

Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen sosyo-kültürel kurama göre sosyal etkileşimler düşünme ve öğrenmenin temelini oluşturur. Bu sosyal etkileşimlerin eğitim kurumlarında gözlemlenen şekillerinden birisi öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimidir. Eğitim alanında yürütülen araştırmalar öğrenciler arası etkileşimin pek çok davranış, beceri ve bilgi edinilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Artzt ve Newman (1990) öğrencilerin birkaç kişilik gruplar halinde ortak çalışmalarını "işbirlikli öğrenme" olarak tanımlamıştır. Üniversite eğitimi sırasında da öğrencilerin işbirlikli öğrenme tekniğini sıklıkla kullandıkları (Hansen ve Stephens, 2000) ve bu durumun öğrencilerin genel başarısını, motivasyonunu ve özgüvenini artırdığı (Mabrouk, 2007) bulunmuştur.

Modern eğitim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı öğrenme ise bilginin öğrenen kişi tarafından aktif olarak yapılandırıldığı ve uygulandığı görüşüne dayanır (Perkins, 1999) ve öğretmenin rolü salt bilgiyi aktarmak değil, öğrencilerin öğrenme sürecinde rehber ve yol gösterici olmaktır (Demirel, 2011). Özellikle okul öncesi eğitimde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çocukların gelişim özelliklerine uygun olması ve aktif öğrenmeyi desteklemesi bakımından ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı - Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özellikleri ile paraleldir

İşbirlikli öğrenmenin ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciler üzerindeki faydaları göz önüne alındığında, okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören lisans öğrencilerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar sergilemelerinin, hem kendi öğrenciliklerinde hem de ileriki öğretmenlik

kariyerlerinde sınıf içi uygulamalarında öğrenci merkezli yaklaşımları benimsenmelerine olumlu etkisinin olacağı beklenebilir. Omotayo (2002) tutumların öğrenme ve davranış üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Güngör, Eryılmaz ve Fakıoğlu (2007) davranışların şekillendirilmesinde tutum ve görüş gibi duyuşsal faktörleri güdülemenin önemli olduğunu belirtmiş ve bir alandaki olumlu deneyim ve öğrenmelerin yine o alanda olumlu tutumlar gelişmesinde etkili olduğunu öne sürmüştür. Bir diğer deyişle, tutum ve görüşler davranış ve uygulamaları etkilerken davranış ve uygulamalar da tutum ve görüşleri etkilemektedir. Bu sebeple, öğrenci merkezli olmaları bakımından felsefeleri birbirine oldukça yakın olan işbirlikli öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşıma dair tutum ve görüşlerin birbirini etkileyebileceği ve öğretmenlik uygulamalarında da bunların etkilerinin gözlemleneceği sonucuna varılabilir.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin kendi öğrenciliklerine dair işbirlikli öğrenme tutumları ile gelecek öğretmenlik kariyerlerinde çocuklar arası sosyal etkileşim ve grup çalışmalarının önemli rol oynayacağı yapılandırmacı yaklaşım konusundaki görüşlerin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki muhtemel ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin kayıtlı oldukları sınıf derecesinin bu değişkenler ile ilişkili olup olmadığının incelenmesi de bu çalışmanın bir diğer hedefidir.

İlgili çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir;

- (1) Okul öncesi öğretmeni adaylarının genel olarak ve sınıf derecesi bazında işbirlikli öğrenme tutumları ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşleri nasıldır?
- (2) Okul öncesi öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları değişkeni ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri değişkeni arasındaki ilişkinin yönü, derecesi ve istatistiksel anlam derecesi nedir?
- (3) Okul öncesi öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri kayıtlı oldukları sınıf derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma soruları üzerine bilgi edinebilmek için EL-Deghaidy ve Nouby (2008) tarafından geliştirilip Kiper (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "İşbirlikli Öğrenme Tutum Ölçeği" ve Işıkoğlu-Erdoğan (2007) tarafından geliştirilen yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği "Öğretmen Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır.

İlgili araştırmanın bulguları okul öncesi öğretmenliği lisans programı sınıf içi uygulamalarının ve ders içeriklerinin hazırlanması, düzenlenmesi, geliştirilmesi ve okul öncesi öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin ilgili konu üzerine uygulamalarının daha derin araştırılması hususlarında değerlendirilebilir.

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri arasındaki muhtemel ilişkiyi araştırmayı hedefleyen bu çalışmanın türü nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel araştırmadır. Araştırma evrenini Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği

lisans programlarında eğitim görmekte olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ulaşılabılır örneklem olan Pamukkale Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans programında eğitim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileridir. Çalışmanın veri toplama aşamasına geçmeden önce sırasıyla ölçeklerin geliştiricilerinden, Pamukkale Üniversitesi etik kurulundan ve rektörlükten çalışma için onay alınmıştır. Çalışmanın verisi 2018-2019 eğitim öğretim yılında, güz döneminde toplanmış olup; çalışmaya 74 ikinci sınıf, 81 üçüncü sınıf ve 65 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere 220 gönüllü öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ders başlangıç veya bitiş saatlerinde sınıf ortamında ulaşılmış ve çalışmanın amacı ile ölçeklerin özellikleri yüz yüze araştırmacı tarafından anlatıldıktan sonra ölçekler öğrencilere dağıtılmıştır. "İşbirlikli Öğrenme Tutumları Ölçeği"nin çevirisi ve Türkiye örnekleminde geçerlik-güvenirlik analizleri Kiper (2016) tarafından yapılmış, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmen ve öğretmen adayları görüşlerinin incelendiği "Öğretmen Görüşleri Ölçeği"nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizleri Işıkoğlu-Erdoğan tarafından yapılmış ve her iki ölçek de geçerli-güvenilir bulunmuştur. İlgili ölçekler kesinlikle katılmıyorum yanıtından kesinlikle katılıyorum yanıtına uzanan 5'li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) anket türündedir. İşbirlikli öğrenme tutumları ölçeği 20 maddeden, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmen görüşleri ölçeği 17 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçekte de yüksek puanlar olumlu tutum/görüşleri işaret ederken düşük puanlar olumsuz tutum/görüşleri işaret etmektedir. Bu araştırmadan toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmış ve betimsel istatistik, korelasyon analizi ve tek yönlü ANOVA ve MANOVA teknikleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme tutumları ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 220 öğrenci katılmış olup, bu öğrencilerin 185'i (%84) kadın 35'i (%16) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.8'dir (SS= 3.04). Ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerden 74'ü (%34) ikinci sınıf, 81'i (%37) üçüncü sınıf ve 65'i (%29) dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Tablo 1 . Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Görüşlerinin Ortalamaları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Ortalamaİşbirlikli	220	2,00	4,80	3,7048	,43720
OrtalamaYapılandırmacı	220	3,29	5,00	4,4927	,38715

Tablo 1'de katılımcıların işbirlikli öğrenme tutumları anketi ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğretmen görüşleri anketinden elde ettikleri puanların ayrı ayrı en düşük ve en yüksek değerleri, ortalamaları ve standart sapma değerleri belirtilmiştir. Tabloya göre işbirlikli öğrenme anketine verilen yanıtların ortalaması 3.7 (S = 0.44) iken yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğretmen görüşleri anketine verilen

yanıtların ortalaması 4.49 (S = 0.39) olarak bulunmuştur. Bu durum, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının özellikle yapılandırmacı yaklaşıma dair olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 2 . Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Görüşlerinin Sınıf Bazında Ortalamaları

Sınıf		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
2	Ortalamaİşbirlikli	74	2,85	4,80	3,7683	,40565
	OrtalamaYapılandırmacı	74	3,82	5,00	4,5290	,34886
3	Ortalamaİşbirlikli	81	2,00	4,65	3,7234	,47722
	OrtalamaYapılandırmacı	81	3,41	5,00	4,4601	,40040
4	Ortalamaİşbirlikli	65	2,00	4,45	3,6094	,40912
	OrtalamaYapılandırmacı	65	3,29	5,00	4,4921	,41326

Tablo 2’de ise sınıf bazında ilgili anketlerden elde edilen en düşük, en yüksek ve ortalama puanlar ile standart sapma değerleri belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenme tutumları anketine verilen yanıtların ortalaması ikinci sınıflarda 3.77 (S = .41), üçüncü sınıflarda 3.72 (S = .48) ve dördüncü sınıflarda 3.61 (S = .41) olarak bulunmuştur. Sınıf büyüdükçe işbirlikli öğrenmeye dair tutumların bir miktar olumsuz yönde değiştiği gözlemlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğretmen görüşleri anketine verilen yanıtların ortalamasına bakıldığında ise, ikinci sınıfların ortalaması 4.53 (S = .35), üçüncü sınıfların ortalaması 4.46 (S = .40) ve dördüncü sınıfların ortalaması 4.49 (S = .41) olarak bulunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma dair genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye kıyasla, yapılandırmacı yaklaşımda daha yüksek puanlar elde ettiği gözlemlenmektedir.

İşbirlikli öğrenme tutumları anketinden elde edilen puanların sınıf derecesi arttıkça bir miktar azalması durumunun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA uygulanmadan veri seti üzerinde yapılan ön analizler normal dağılım, varyansların homojenliği ve diğer varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Sınıf Derecesine göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p
Gruplar Arasında	247,203	2	123,601	1,739	,178
Gruplar İçinde	14993,662	211	71,060		
Toplam	15240,864	213			

Tablo 3’te de görüldüğü üzere sınıf dereceleri farkının ilgili değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; $F(2, 211) = 1.74, p = .18$ bulunmuştur.

Ardından, işbirlikli öğrenmeye yönelik tutum değişkeni ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüş değişkeni arasındaki ilişkinin yönü, derecesi ve önemini ölçmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi yapılmadan önce veri seti üzerinde ön analizler yapılarak normallik, doğrusallık, eşdeğişkenlik ve diğer varsayımların karşılandığı bulunmuştur.

Tablo 4 . Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Görüşlerinin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Toplamİşbirlikli	ToplamYapılandırmacı
Toplam İşbirlikli	Pearson Korelasyon	1	,267**
	Önem (2 yönlü)		,000
Toplam Yapılandırmacı	Pearson Korelasyon	,267**	1
	Önem (2 yönlü)	,000	

** 0.01seviyesinde korelasyon önemli (2 yönlü).

Tablo 4'te görüldüğü gibi, bu iki değişkenin istatistiksel olarak anlamlı derecede olmak üzere orta sınırında düşük pozitif korelasyon ($r = .27$, $n = 211$, $p = .000$) sergilediği bulunmuştur.

Pallant (2007)'ın belirttiği üzere örneklem büyüklüğünün 100'den büyük olduğu durumlarda en düşük korelasyon bile istatistiksel olarak anlamlı olabilir. Bu çalışmada da örneklem büyüklüğü belirtilen sınırların üstünde olup bulunan korelasyon istatistiksel olarak anlam taşımaktadır.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşlerinin kayıtlı oldukları sınıf derecesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bu analizde bağımlı değişken öğrencilerin kayıtlı oldukları sınıf derecesi iken bağımsız değişkenler işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleridir. Veri seti üzerinde yapılan ön analizler normallik, doğrusallık, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Görüşleri Arasındaki İlişkinin Kayıtlı Oldukları Sınıf Derecesi Değişkenine göre MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi Eta Kare
Kesişim Wilks' Lambda	,006	18129,998 ^b	2,000	207,000	,000	,994
Sınıf Wilks' Lambda	,978	1,180 ^b	4,000	414,000	,319	,011

a. Ölçü: Kesişim + Sınıf

b. Özdeş istatistik

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, tek yönlü MANOVA sonuçları katılımcıların kayıtlı oldukları sınıf derecesinin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri

değişkenlerinin ilişkisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark oluşturmadığını göstermiştir; $F(2, 207) = 1.18, p = .32$; Wilk's Lambda = .98; kısmi eta kare = .01.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin hem öğrenme sürecinden zevk almasını sağlayan (Senemoğlu, 2012) hem de onların başarı, motivasyon ve özgüveni üzerinde olumlu etkileri olan (Mabrouk, 2007) işbirlikli öğrenmenin eğitim kurumlarında desteklenmesi ve uygulanmasının önemi ve faydaları pek çok çalışmada (Adams, 2013; Johnson ve Johnson, 1999; Vaughan, 2002) ortaya koyulmuştur. Ayrıca, giriş bölümünde vurgulandığı üzere işbirlikli öğrenmenin benimsenmesi ve uygulanmasında işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumların etkili olduğu da söylenebilir. Benzer şekilde, öğrenen kişinin aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırıldığı ve uygulamaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir öğrenme yöntemi olduğu bulunmuştur (Erdem ve Demirel 2002; Perkins, 1999; Powell ve Kalina, 2009). Özellikle okul öncesi dönemindeki çocukların gelişimsel özelliklerine uygunluğu açısından yapılandırmacı yaklaşım önemlidir (DeVries, Zan, Hildebrant, Edmiaston, & Sales, 2002; Hedges, 2000). Işıkoğlu-Erdoğan (2007) öğretmen ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım üzerine olumlu görüşlere sahip olmalarının onların eğitim uygulamalarını bu yaklaşım üzerine düzenlemelerinde olumlu etkisinin olacağını belirtmiştir.

Bu araştırmada ise, okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğrencilik yaşantılarına dair işbirlikli öğrenme tutumları ile gelecek öğretmenlik kariyerlerine dair yapılandırmacı yaklaşım görüşlerinin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin yönü, önemi ve derecesinin bulunması, ayrıca öğrencilerin kayıtlı oldukları sınıf derecesinin bu değişkenler ile ilişkili olup olmadığının incelenmesi hedeflenmiştir. Pamukkale Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerden toplanan verilerin sonuçları göstermiştir ki, okul öncesi öğretmeni adaylarının işbirlikli öğrenme tutumları ve yapılandırmacı yaklaşım görüşleri olumludur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım görüşleri, işbirlikli öğrenme tutumlarına kıyasla nispeten daha olumludur. Bu durumun, ilgili iki modern yaklaşımın da öğretmen adayları tarafından benimsendiğine, ancak işbirlikli öğrenme tutumlarının daha olumlu hale getirilmesi için daha çok çaba sarf edilmesi gerektiğine işaret ettiği söylenebilir. Yapılan korelasyon analizleri ise ortaya yakın-düşük düzeyde de olsa işbirlikli öğrenme tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım konusundaki görüşlerin pozitif korelasyon sergilediğini ortaya koymuştur. Bu durum ise, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında işbirlikli öğrenmenin ve yapılandırmacı yaklaşımın teşvik edilmesinin birbirini destekler nitelikte olduğu ve bu teşvikin her ikisini de paralel olarak artırabileceği sonucuna götürebilir. Bu sebeple, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılandırmacı yaklaşım yöntemine olumlu bakan ve uygulayan öğretmenler yetiştirmek için öğretmen adaylarının üniversitede almış olduğu derslerde, öğretim elemanları özellikle grup etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmeye yer vermeli ve uygulanmasını teşvik etmelidir. Ayrıca, teorik ve felsefi olarak bu iki modern yaklaşımın lisans öğrencilerine yeterince aktarılması da olumlu tutum ve görüşleri destekleyerek uygulamaya geçilmesini kolaylaştırabilir.

İleride yapılacak olan araştırmalarda, farklı üniversiteleri kapsayan daha büyük örneklem üzerinden veri toplanarak sonuçlara tekrar bakılabilir. Dahası, işbirlikli öğrenme tutumları ile yapılandırmacı yaklaşım görüşlerinin uygulamayı ne derece etkilediği ve ne kadar hayata geçirildiği incelenebilir. Bu sayede; işbirlikli öğrenme tutumları, yapılandırmacı yaklaşım görüşleri ve bu ikisinin uygulaması arasında ilişki olup olmadığına ve birbirlerinin yordayıcısı olup olmadıklarına da bakılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni Adayları, İşbirlikli Öğrenme, Yapılandırmacı Yaklaşım

Teşekkür: Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2018KKP251 numaralı proje ile desteklenmiştir. PAÜ-BAP birimine katkı ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKÇA

1. Adams, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of promoting co-operative learning among primary six pupils in Fijai. *International Journal of Education and Practice*, 1(6), 64-74.
2. Artzt, A. F., & Newman, C. M. (1990). Implementing the standards. Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83(6), 448-52.
3. Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
4. DeVries, R., Zan, B., Hildebrant, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teachers College Press.
5. EL-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51(3), 988-1006.
6. Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81-87.
7. Erden, M. ve Akman, Y. (2009). *Eğitim psikolojisi, gelişim - öğrenme - öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
8. Güngör, A.A. Eryılmaz, A. & Fakıoğlu, T. (2007). The relationship of freshmen's physics achievement and their related affective characteristics. *Journal of Research In Science Teaching*. 44, 1056-2007.
9. Hansen, E. J., & Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner-centered education: Dynamics that impede the process. *Change*, 33(5), 41-47.
10. Hedges, H. (2000). Teaching in early childhood: Time to merge constructivist views so learning through play equals teaching through play. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(4). 16-2
11. Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri. *Çağdaş Eğitim*. 32(347) 5-11.

12. Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
13. Kiper, A. (2016). Cooperative Learning Scale : Validity and reliability study. *International Journal of Educational Research Review*, 1 (2), 42-48
14. Mabrouk, P.A. (2007). *Active learning: models from the analytical sciences*. Washington, DC: American Chemical Society.
15. Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11
16. Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom, *Education*, 130(2), 241-250.
17. Omotayo, K. H. (2002). Correlates of attitude towards science and academic achievement of secondary school students in science subjects. *The Nigerian Teacher Today*. 10, 119 – 125.
18. Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
19. Vaughan, W. (2002). Effect of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of Educational Research*. 95 S. 1.
20. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme yönteminin yüksek öğretim sınıflarında kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28, 593-612.

ÖYKÜLEŞTİRME YÖNTEMİ KULLANILARAK YAPILAN EĞİTİMİN ÇOCUKLARIN ZİHNSEL VE DİL GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Elif ÖZSARI, Havise GÜLEÇ

Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan beş yaş grubu çocukların zihinsel ve dil gelişim seviyelerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın evrenini Balıkesir ili Edremit ilçesindeki okul öncesi eğitimine devam eden beş yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Balıkesir ili Edremit ilçesindeki yarım gün eğitim almaya devam eden beş yaş grubu 46 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Özgül POLAT tarafından oluşturulan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 18.00 programından Parametrik Olmayan Testler grubunda bulunan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan beş yaş grubu çocuklarda Zihinsel Ve Dil Gelişimleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlköğretime hazır oluş, öyküleştirme yöntemi, yapılandırmacı yaklaşım, okul öncesi eğitim, zihinsel ve dil gelişimi

GİRİŞ

Zihinsel etmenler; çocuğun nesnelere, insanlara ve olaylara bakarak onlar arası benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler kurması yoluyla geliştirdiği biliş; belirli harfler ve sesler arası ilişki kurma, şekiller ve mekânsal ilişkiler, sayılar ile bilgiler gibi toplumsal sözleşmeler hakkında bilişten oluşmaktadır (Emig, Carol ed. 2000). Oktay (2013)'a göre, zihinsel faktörler çocuğun dil becerilerinin gelişimini de kapsar. Aşıcı(2010), dil, gelişim alanlarının hepsini en fazla etkileyen araçtır. Bilişsel becerileri sayesinde çocuklar dil becerilerinin gelişimini sağlarlar. Çocuğun duyguları kendini ifade edebilmeye başladıkça daha fazla gelişmeye başlar ve çocuk kendi düşüncelerini çevreye aktarabilmek amacıyla düşünme becerilerinde artış sağlar. Ayrıca çocuk kendini ifadesi güçlendikçe sosyalleşme becerilerinde de artış görülür. Çocuk sosyalleştikçe, bir grup içerisinde kendine yer bulabilir ve böylelikle çocuk sosyal çevresinden de duyduğu sözcüklerle kelime haznesini güçlendirir. Bu yönden ilköğretime hazırlık çalışmaları için okul öncesinde desteklenmesi gereken dil çalışmaları; kelime haznesini zenginleştirme, Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanma, kullanılan kelimeleri doğru bir şekilde söyleyebilme, sesinin şiddetini ve tonunu ayarlayabilme, aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten kelimelertüretme, düşüncelerinin anlatabilme ve kendini ifade edebilmebecerilerine yönelik etkinlikleri içermektedir (Oktay ve Unutkan, 2003; MEB, 2006).

Öyküleştirme yaklaşımı ilk olarak Strathclyde Üniversitesi Eğitim Fakültesi olan Glasgow, İskoçya'daki Jordanhill Eğitim Fakültesi olan Hizmet Bölümü'nde çalışan küçük öğretmen grupları tarafından

geliştirilmiştir. Steve Bell, Sallie Harkness ve Fred Rendell'de bu gruplarda bulunmaktalardı. İskoç İlkokulunda konu çalışmasına yönelik bu yaklaşım öğretmenlerin, o zamana kadar birçok küçük bölüme ayrılmış olan müfredatta daha bütünleşmiş bir yaklaşım benimsemesi tavsiyelerinin bir sonucu olarak geliştirilmiştir. Ayrıca uygun olmayan ders kitaplarının kullanımına daha az bağımlılık ile bağlantılı olarak öğrenmeye daha çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yaklaşımda hedef, öğrencilerin belirtilen becerileri ve kavramları öğrenecekleri ve öğrenme için olumlu tutumlar kazanacakları uygun sınıf bağlamları yaratmaktır. Personel öğretmen grubuna müfredat geliştirmeden sorumlu sınıf öğretmenleri ve diğer okul personeli ile yakın işbirliği yapma fırsatı verilmektedir. Bu işbirliğinden ve uzun yıllara dayanan tecrübe ve deneyden ötürü öyküleştirme yaklaşımı geliştirilmiştir. (http://www.storyline.org/Storyline_Design/Articles.html).

Lee ve Chen (2009)'e göre, Öyküleştirme yöntemi, anlamlı olan öğrenmelerin birbirine bağlanması sağlar ve bu yöntemle öğrendikleri bilgileri kullanarak normal hayatta yaşanan durumların daha iyi anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ayrıca Habgood ve diğerleri(2005)'ne göre, Öyküleştirme yöntemi, duygusal açıdan öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve çeşitli öğrenmelerin Öyküleştirme yöntemi sayesinde etkileşime girerek artmasını sağlamaktadır. Öyküleştirme yöntemi, çocukların sosyal hayatı ve çevreyi keşfedebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öyküleştirme yöntemi sanat etkinliklerini ve dili doğru ve düzgün kullanma becerilerinin gelişimini desteklemede yardımcıdır. Süreç içerisinde yaşanan olaylar dili kullanmayı desteklemektedir (Bell ve Harkness, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öyküleştirme yöntemi ile eğitim almış ve almamış olan öğrencilerin zihinsel ve dil gelişimi arasındaki farklılığı incelemektir. Bu kapsamda araştırmada genel olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öyküleştirme yöntemi kullanılarak eğitim alan 5 yaş çocuklarındaki zihinsel gelişimi açısından anlamlı bir fark var mı?
2. Öyküleştirme yöntemi kullanılarak eğitim alan 5 yaş çocuklarındaki dil gelişimi açısından anlamlı bir fark var mı?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Balıkesir İli Edremit İlçesinde Milli Eğitime bağlı bir anaokulunda eğitim alan 5 yaşında 23 deney grubu ve 23 kontrol grubundan oluşan toplam 46 çocuktur. Araştırmacının bu grubu çalışmak için seçmesinin esas sebebi öyküleştirme yöntemi ile oluşturulan eğitim uygulamasının etkisi olup olmadığını test etmek ve örtük değişkenlerin etkisini yok edebilmektir.

Çalışma grubu belirlenirken eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların bireysel portfolyoları ve kişisel dosyaları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda çocukların birbirine yakın sosyokültürel ailelerden geldiği saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu belirlenmesinde küme(grup) örnekleme yolu seçilmiş ve ayrıca daha önceden öyküleştirme yönteminin uygulanmış olmama durumu aranmış ve deney grubunda ve kontrol grubunda böyle bir uygulama yapılmadığı saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplayabilmek adına Polat(2003) tarafından geliştirilen Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin gelişim formunun zihinsel ve dil gelişimi alt ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenler tarafından doldurulmuş olup, likert tipi bir ölçektir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Ön test uygulamaya başlamadan önce bir hafta boyunca araştırmacı uygulama yapacağı okula gitmiş ve çocuklarla tanışma etkinlikleri yapmıştır. İlk iki gün çocukları ve çocukların sınıf içi diyaloglarını gözlemlemiş, daha sonra onlara yapacağı etkinlikten bahsetmiştir. Bu süreçte, çocuklara etkinlikle ilgili kısa bilgiler vermiş ve çocukların etkinliklere katılmaya istekli olduğunu görmüştür.

Eğitim etkinliklerinde sınıf öğretmeni pasif bir rol oynamıştır. Sınıf öğretmeni 12.30'dan 15.00'a kadar kendi rutin etkinliklerini yapmış 15.00-17.30 arası araştırmacı etkinliklerini sürdürmüştür. Sınıf içerisinde öğrencilerin öyküleştirme yöntemi etkinliklerini düzenleyebilmek için bir köşe oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında etkinlik planını doğru bir şekilde hazırlayabilmek amacıyla yurt içi ve yurt dışı tüm araştırmalar taranmıştır. Ayrıca etkinlik planında herhangi bir hata yapmamak amacıyla öyküleştirme yönteminin kurucuları olan Steve Bell ve Sallie Harkness ile ilgili yazışmalar yapılmış ve onlar tarafından gönderilen çalışma sayfalarından etkinlik planı oluşturulurken yararlanılmıştır. Ayrıca okul öncesi alanında öyküleştirme yöntemi ile ilgili 2 çalışma yapıldığı görülmüş, bu çalışmaları yapan kişilerle de iletişime geçilmiştir. Yapılan bu alan taraması sonucunda 7 haftalık etkinlik planı hazırlanmıştır. Etkinlik planında çocukların öyküleştirme yönteminden uzaklaşmalarını engellemek amacıyla her güne çeşitli aktiviteler koyulmuştur. Öyküleştirme yöntemi ile kurgulanan eğitim programına zihinsel ve dil gelişimi ile ilgili aktiviteler serpiştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi için SPSS 18.00 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Öyküleştirme Yöntemi İle Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerin Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel Ve Dil Gelişimi Alt Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	19	11.58	220.00	2.494	.013
Pozitif Sıralar	4	14.00	56.00		
Fark Olmayan	0				

P<0.05

Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin 5 yaş çocuklarındaki ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkilerinin incelenmesi kapsamında ilköğretime hazır bulunuşluğun zihinsel ve dil gelişimleri kapsamında deney grubu ve kontrol grubunun program öncesi yeterlilikleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış olup, bu testin sonucuna göre deney grubunda yer alan çocuklarla kontrol grubunda yer alan çocukların ilköğretime hazır oluş becerilerinin zihinsel ve dil gelişimi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmuştur ($z = -2.494$, $p < 0.05$). Kontrol grubundan 19 öğrencinin ilköğretime hazır bulunuşluk seviyesinin zihinsel-dil gelişimi alt boyutunda deney grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir. Anlamlı bir fark çıkmış olması iki grubun çalışma öncesinde zihinsel-dil gelişimi kapsamında eşit seviyelerde olmadığını göstermektedir.

Tablo 2. Öyküleştirme Yöntemi İle Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerin Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel Ve Dil Gelişimi Alt Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	4.199	.000
Pozitif Sıralar	23	1200	276.00		
Fark Olmayan	0				

$p < 0.05$

Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin 5 yaş çocuklarındaki ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkilerinin incelenmesi kapsamında ilköğretime hazır bulunuşluğun zihinsel ve dil gelişimi kapsamında deney grubunun program öncesi yeterlilikleri ile program sonrası yeterliliklerinde herhangi bir değişim olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden elde edilen verilere göre eğitime katılan çocukların eğitim öncesi ve sonrası zihinsel dil gelişimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -4.199$, $p < 0.05$). Fark puanlarının negatif sıralar (başlangıç ölçümü) lehine olması, yani son test puanı lehine olması, programın zihinsel ve dil çalışmaları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere öyküleştirme yöntemi ile yaptığımız eğitim, deney grubu öğrencilerinin ilköğretime hazır bulunuşluğun zihinsel ve dil gelişimi alt boyutunda olumlu bir etki gösterdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öyküleştirme yönteminin 5 yaş grubu çocukların zihinsel dil gelişimine etkisi olup olmadığı incelenmiş olup şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öyküleştirme yöntemi ile yapılan programın zihinsel ve dil çalışmaları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu görülmüştür. Verilerden anlaşılacağı üzere öyküleştirme yöntemi ile yaptığımız eğitim, deney grubu öğrencilerinin ilköğretime hazır bulunuşluğun zihinsel ve dil gelişimi alt boyutunda olumlu bir etki gösterdiği görülmektedir.

Yiğit(2007) tarafından yapılan öyküleştirme yöntemi kullanılarak 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki “ülkemizin Kaynakları” konusunun işlenmesi sağlanmıştır. Süreç sonunda, öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Aynı şekilde Bacak(2008) tarafından yapılan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öyküleştirme yöntemi kullanılmış olup, bu yöntemle eğitim alan öğrencilerin yaratıcılıklarının ve ders başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Eren(2015) yılında Öyküleştirme yöntemi ile eğitim alan çocukların farklılıklara kazanımları arasındaki fark ölçülmüştür. Öyküleştirme yöntemi ile eğitim alan çocukların farklılıklara saygılarının normal eğitim alan çocuklardan yüksek olduğu saptanmıştır. Yani öyküleştirme yöntemi ile eğitim alan çocuklar, ırk,dil,din veya herhangi bir sakatlık durumu gözetmeden daha iyi iletişim kurabilmişlerdir. Ayrıca Gürol ve Kerimgil (2012) tarafından yapılan bir başka araştırmada, öyküleştirme yönteminin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği ancak öyküleştirme yönteminin verimli olabilmesinin öğrencinin isteğine bağlı olduğu saptanmıştır. Andrew S. Gordon ve Nicholas V. Iuppa (2006) tarafından yapılan bir araştırmada drama dersinde öyküleştirme yöntemi kullanılarak bir eğitim yapılmış ve öyküleştirme yönteminin yaratıcılığı geliştirdiği saptanmıştır. Öyküleştirme yöntemi kullanılarak yapılan dramalarda drama katılımcılarının kendilerini daha rahat hissettikleri ve kendilerini ifade ederken zorlanmadıkları belirtilmiştir. Mcblain(2007) “Öyküleştirme-Yabancı bir yaklaşım” isimli çalışmasında öyküleştirme yönteminin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini saptamıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

1. Yapılan araştırmada öyküleştirme yöntemi ile eğitimin, çocukların sosyo-duygusal, zihinsel-dil ve öz bakım becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin öyküleştirme yöntemi sayesinde işbirliği içerisinde çalıştığı, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı elde etmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.
2. Yapılan araştırma kapsamında öyküleştirme yönteminin çocukların yaratıcılık gelişimlerine olumlu etki sağladığı sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının izlenimleri ile tespit edilmiştir. Ancak bununla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Öyküleştirme yöntemi ile yapılan eğitimin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Andrew S. Gordon and Nicholas V. Iuppa(2003). Experience Management Using Storyline Adaptation Strategies. Institute for Creative Technologies, University of Southern California
2. Aşıcı, M.(2010). Okul Öncesi Dönemde Dil Ve Okur Yazarlık Eğitimi. Ed.Oktay, A. İlköğretim Hazırlık ve İlköğretim Programları. Pegem Akademi,Ankara.
3. Bacak, Selda (2009). İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
4. Bell,S. (2007). Storyline: Past, Present, Future (Ed.S.Bell, S.Harkness ve G.White) Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.

5. Bell,S. ve Harkness, S. (2006). *Storyline: Promoting Language Across the Curriculum*. Royston: UKLA.
6. Emig, Carol (2000). *School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School And Schools Ready for Children*. Child Trends Research Brief. Washington.
7. Eren, Saliha (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
8. Gürol, A. , Kerimgil, S. (2012). *Primary School Education Pre-Service Teachers' Views about the Application of Storyline Method in Social Studies Teaching* International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4(2), 325-334
9. HABGOOD, MP Jacob <<http://orcid.org/0000-0003-4531-0507>>, AINSWORTH, Shaaron and BENFORD, Steve (2005). *Endogenous fantasy and learning in digital games*. Sheffield Hallam University Research Archive
10. Lau, E. Y. H., Li, H. & Rao, N. (2011). *Parental involvement and children's readiness for school in China*. Educational Research. 53(1), 95-113.
11. MacBlain, Y. (2007). *Storyline – A Creative Approach* (Ed.S.Bell, S.Harkness ve G. White). *Storyline: Past, Future, present (s203-2010)*, Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
12. MEB, (2006).*Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
13. Oktay, A. (2013). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi*. A. Oktay, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. içinde (2-20)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
14. Oktay, A. ve Unutkan, Ö.P. (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*. *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Yay.Haz. Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 145-153.
15. Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
16. Rhonda, Mitchell-Barrett.(2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Durham Üniversitesi, İngiltere.
17. Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 Yaş çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dair bir Eğitim Uygulaması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

18. Tepetaş, G.Ş. ve Haktanır, G.(2013). 6 Yaş çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dair bir Eğitim Uygulaması.Eğitim ve Bilim.38 (169), 62-79
19. Yiğit, Ö. E. (2007). Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ BELİRLENMESİ VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

Fusun YILDIZBAŞ, Hayriye YILDIZ

İstanbul Arel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, İSTANBUL

GİRİŞ

Eğitim, bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi amacıyla, kişisel ve mesleki uyarınları sağlayan aktif bir süreçtir (Altun, 2003). Sürecin aktif olması, günümüz toplumlarında bireylerin bilgiye kolay erişebilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma, kendisini sürekli geliştirerek yenileyebilme ve üretken olma gibi değerlere sahip olmasını gerektirmektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Bu süreç kapsamında amaç, bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması ve gelişmesinde yardımcı olmaktır (Altun, 2003). Bu bakış açısı, demokratik, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi, günümüz eğitim kurumlarının en önemli görevi haline getirmiştir (Gök ve Erdoğan, 2011).

Bireyler doğuştan itibaren bazı zekâ alanlarına daha yatkın olurlar. Öğrenim sürecinde ise genelde yatkın oldukları zekâ alanlarına göre öğrenme yöntemleri geliştirmiş olurlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin iyi gelişmiş zekâ alanlarını belirlemesi ve öğrenmelerinde bu zekâ alanlarını kullanmalarına zekâ alanlarının ihtiyaçlarına göre planlama ve uygulama yaparak yardım etmeleri önemlidir (Saban, 2005). Bireylerin zekâ alanlarındaki profillerinin tespit edilmesi ve bunun bilinmesi, eğitimsel açıdan önemli bir etkidir (Aminuddin, 2011). Profillerin belirlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek, öğrenme stiline uygun müfredatı oluşturmak ve bireylerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek öğretme stillerini keşfetmek ve kullanmak için hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı bir öğretimsel araçtır (Aminuddin, 2011; Temiz ve Kiraz, 2007; Armstrong, 2009). Bu noktada, öğrenenlerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye yönelik yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır (McMahon, Rose ve Parks, 2004).

Bireyin yeteneklerinin tanınması ve bu yeteneklere uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında son derece gerekli olan zekâ hakkında bilgi sahibi olunması, aynı zamanda kişinin mantığını kullanma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi gibi özellikleri hakkında yorum yapabilmeyi mümkün kılabilir (Talu, 1999).

Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimcisi adaylarının çoklu zekâ alanları hakkında bilgi sahibi olmak ve ön plana çıkan zekâ alanlarının demografik özelliklerine göre farklılıklarını ortaya koymak ve yorumlamak şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmaya, İstanbul'da özel bir üniversitenin çocuk gelişimi lisans programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 102 öğrenci (n=102) katılmıştır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2012).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen 6 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formuyla, katılımcı öğrencilerin cinsiyetini, yaşını, anne- babanın öğrenim düzeylerini, okul öncesi eğitime devam etmelerini ve akademik başarılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çoklu Zekâ Ölçeği: Araştırmada, McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen 'Multiple Intelligence Survey'den yararlanılmıştır. Ölçek, Gardner'ın ele almış olduğu dokuz zekâ alanını (Sözel Zekâ, Mantıksal Zekâ, Bedensel Zekâ, Müziksel Zekâ, Görsel Zekâ, Kişilerarası Zekâ, İçsel Zekâ, Doğacı Zekâ ve Varoluşçu Zekâ) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dokuz alt boyuta sahip olup, sıralamaya (rank) dayalıdır. Ölçek, öğrencilerin hangi zekâ alanında baskın olduklarını saptama amaçındadır. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde bir zekâ alanını temsil etmektedir. Öğrencilerden kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak olana doğru bir sıralama yapmaları istenmektedir. Öğrenciler, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştireceklerdir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan doğrultusunda hangi zekâ alanına daha eğilimli oldukları belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin en çok hangi zekâ alanına eğilimli olduğu, zekâ alanını temsil eden maddelere verdikleri en düşük puan toplamının belirlenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 3; en yüksek puan ise 27'dir.

Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin dokuz alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bedensel zeka alt boyutu için .85; varoluşçu zeka alt boyutu için .85; kişilerarası zeka alt boyutu için .78; içsel zeka alt boyutu için .84; mantıksal zeka alt boyutu için .75; müziksel zeka alt boyutu için .74; doğacı zeka alt boyutu için .73; sözel zeka alt boyutu için .84; görsel zeka alt boyutu için ise .86 olarak bulunmuştur. Alfa değerinin .7 olması güvenilir düzeyde olduğunu gösterir (Altunışık ve diğerleri, 2010). Buradan hareketle, ÇZÖ'nün Alfa değerlerine dayalı olarak güvenilir olduğu söylenebilir (Babacan ve Bilici, 2012).

Verilerin Analizi

Elde edilen nicel verilerin ilk olarak Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) puanları dikkate alındığında veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Seçer, 2015). Çoklu zekâ alanlarından elde edilen puanlarının bağımsız değişkenine göre dağılımlarını incelemek üzere ortalama farklara dayalı t-testi ve One-way ANOVA testi kullanılmıştır (Seçer, 2015).

BULGULAR

Katılımcıların araştırmada bağımsız değişken olarak dikkate alınan demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Demografik Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	100	98
	Erkek	2	2
	Toplam	102	100
Yaş	21 ve altı	60	58
	22	18	18
	23	8	8
	24 ve üstü	16	16
	Toplam	102	100
Akademik Başarı (Genel ort.)	2 - 2,4	8	8
	2,5 - 2,9	34	33
	3 - 3,4	46	45
	3,5 ve üstü	14	14
	Toplam	102	100
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul mezunu	46	45
	Ortaokul mezunu	28	27
	Lise mezunu	22	21
	Lisans mezunu	6	7
	Toplam	102	100
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul mezunu	32	31
	Ortaokul mezunu	28	27
	Lise mezunu	30	30
	Lisans mezunu	12	12
	Toplam	102	100
Okul öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	40	39
	Hayır	62	61
	Toplam	102	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %98'ini kızlar, % 2'si erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının %58'inin 21 yaş ve altı grubunda, akademik başarı genel ortalamalarının % 45'inin 3-3,4 arasında olduğu, annelerinin % 45'inin, babalarının % 31'inin öğrenim durumunun okuryazar-ilkokul mezunu olduğu ve %61'inin okul öncesi eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 2.'de araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Çoklu Zekâ Ölçeği (ÇZÖ)'den elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin ÇZÖ'den Aldıkları Puanlara Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Çoklu Zekâ Alanları	N	\bar{X}	Sd	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Sözel Dilsel Zekâ	18	10,490	4,621	,205	-,784
Mantıksal Matematiksel Zekâ	20	16,196	4,780	-,006	-,523
Görsel Uzamsal Zekâ	21	13,980	4,711	,393	-,192
Müziksel-Ritmik Zekâ	21	15,039	4,898	,246	
Bedensel-Kinestetik Zekâ	19	16,588	4,137	-,166	-,327
Kişilerarası Zekâ	21	14,000	4,641	,101	-,202
İçsel Zekâ	14	19,019	3,279	-,138	-,343
Doğacı Zekâ	17	14,960	4,327	-,001	-,752
Varoluşçu Zekâ	18	16,5490	3,819	-,283	-,231

Tablo 2 incelendiğinde, Çocuk Gelişimcisi adaylarının en yüksek ortalamayı 19,019 puanla içsel zekâ alanında elde ettikleri, en düşük ortalamayı ise 10,490 puanla sözel zekâ olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre çoklu zekâ alanlarındaki puanlarının One-way Anova sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre çoklu zeka alanlarındaki puanlarının One-wayAnova sonuçları

Çoklu Zeka Alanları		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlam
Sözel-Dilsel Zekâ	GruplarA.	269,112	3	89,704	4,655	,004	2-3
	Gruplar İ.	1888,378	98	19,269			
	Toplam	2157,490	101				
Mantıksal Matematiksel Zekâ	GruplarA.	144,078	3	48,026	2,175	,096	
	Gruplar İ.	2164,000	98	22,082			
	Toplam	2308,078	101				
Görsel Uzamsal Zekâ	GruplarA.	188,377	3	62,792	2,997	,034	1-3
	Gruplar İ.	2053,583	98	20,955			
	Toplam	2241,961	101				
Bedensel-Kinestetik Zekâ	GruplarA.	147,523	3	49,174	3,048	,032	3-4
	Gruplar İ.	1581,183	98	16,135			
	Toplam	1728,706	101				
Müziksel-Ritmik Zekâ	GruplarA.	43,493	3	14,498	,597	,619	
	Gruplar İ.	2380,350	98	24,289			
	Toplam	2423,843	101				
Kişilerarası Zekâ	GruplarA.	118,206	3	39,402	1,876	,139	
	Gruplar İ.	2057,794	98	20,998			
	Toplam	2176,000	101				
İçsel Zekâ	GruplarA.	47,333	3	15,778	1,489	,222	
	Gruplar İ.	1038,628	98	10,598			
	Toplam	1085,961	101				
Doğacı Zekâ	GruplarA.	189,443	3	63,148	3,635	,016	1-4
	Gruplar İ.	1702,400	98	17,371			
	Toplam	1891,843	101				
Varoluşçu Zeka	GruplarA.	32,627	3	10,876	,740	,531	
	Gruplar İ.	1440,628	98	14,700			
	Toplam	1473,255	101				

*p < 0,05

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin yaşlarına göre sözel-dilsel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ alanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda, sözel-dilsel zeka alanında farkın 22 yaş grubunda olanlarla 23 yaş olan gruplardan, görsel-uzamsal zeka alanında farkın 21 yaş ve altı yaş grubunda olanlarla 23 yaş olan gruplardan, bedensel zeka alanında farkın 23 yaş grubunda

olanlarla 24 yaş olan gruplardan ve doğacı zeka alanında farkın 21 yaş ve altı yaş grubunda olanlarla 24 ve üstü yaş grubunda olanlardan kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik genel ortalamalarına göre çoklu zeka alanlarındaki puanlarının One-wayAnova sonuçları

Çoklu Zekâ Alanları		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlam
Sözel Dilsel Zekâ	GruplarA.	182,510	3	60,837	3,019	,033	1-3
	Gruplar İ.	1974,980	98	20,153			
	Toplam	2157,490	101				
Mantıksal Matematiksel Zekâ	GruplarA.	138,352	3	46,117	2,083	,107	
	Gruplar İ.	2169,727	98	22,140			
	Toplam	2308,078	101				
Görsel Uzamsal Zekâ	GruplarA.	94,246	3	31,415	1,433	,238	
	Gruplar İ.	2147,714	98	21,915			
	Toplam	2241,961	101				
Bedensel- Kinestetik Zekâ	GruplarA.	80,853	3	26,951	1,603	,194	
	Gruplar İ.	1647,852	98	16,815			
	Toplam	1728,706	101				
Müziksel-Ritmik Zekâ	GruplarA.	33,298	3	11,099	,455	,714	
	Gruplar İ.	2390,545	98	24,393			
	Toplam	2423,843	101				
Kişilerarası Zekâ	GruplarA.	74,867	3	24,956	1,164	,328	
	Gruplar İ.	2101,133	98	21,440			
	Toplam	2176,000	101				
İçsel Zekâ	GruplarA.	39,239	3	13,080	1,225	,305	
	Gruplar İ.	1046,722	98	10,681			
	Toplam	1085,961	101				
Doğacı Zekâ	GruplarA.	103,340	3	34,447	1,887	,137	
	Gruplar İ.	1788,503	98	18,250			
	Toplam	1891,843	101				
Varoluşçu Zekâ	Gruplar A.	102,239	3	34,080	2,436	,069	
	Gruplar İ.	1371,016	98	13,990			
	Toplam	1473,255	101				

*p < 0,05

Tablo 4'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik genel ortalama başarı düzeyine göre çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâ alanında puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için

yaşılan Scheffe testi sonucunda farkın akademik genel başarı düzeyi 2-2,4 olanların lehine 3-3,4 olan gruplardan kaynaklandığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyine göre çoklu zekâ alanlarındaki puanlarının One-wayAnova sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyine göre çoklu zekâ alanlarındaki puanlarının One-wayAnova sonuçları

Çoklu Zekâ Alanları		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Sözel Dilsel Zekâ	GruplarA.	77,250	3	25,750	1,213	,309
	Gruplar İ.	2080,240	98	21,227		
	Toplam	2157,490	101			
Mantıksal Matematiksel Zekâ	GruplarA.	62,522	3	20,841	,910	,439
	Gruplar İ.	2245,557	98	22,914		
	Toplam	2308,078	101			
Görsel Uzamsal Zekâ	GruplarA.	60,214	3	20,071	,902	,443
	Gruplar İ.	2181,747	98	22,263		
	Toplam	2241,961	101			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	GruplarA.	126,998	3	42,333	2,590	,057
	Gruplar İ.	1601,708	98	16,344		
	Toplam	1728,706	101			
Müziksel-Ritmik Zekâ	GruplarA.	131,562	3	43,854	1,875	,139
	Gruplar İ.	2292,281	98	23,391		
	Toplam	2423,843	101			
Kişilerarası Zekâ	GruplarA.	12,383	3	4,128	,187	,905
	Gruplar İ.	2163,617	98	22,078		
	Toplam	2176,000	101			
İçsel Zekâ	GruplarA.	56,305	3	18,768	1,786	,155
	Gruplar İ.	1029,656	98	10,507		
	Toplam	1085,961	101			
Doğacı Zekâ	GruplarA.	36,525	3	12,175	,643	,589
	Gruplar İ.	1855,318	98	18,932		
	Toplam	1891,843	101			
Varoluşcu Zekâ	Gruplar A.	98,456	3	32,819	2,339	,078
	Gruplar İ.	1374,790	98	14,029		
	Toplam	1473,255	101			

p>0,05

Tablo 5 incelendiğinde; anne öğrenim düzeyine göre çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre çoklu zekâ alanlarındaki puanlarının One-way Anova sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre çoklu zekâ alanlarındaki puanlarının One-way Anova sonuçları

Çoklu Zekâ Alanları		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlam
Sözel Dilsel Zekâ	GruplarA.	152,857	3	50,952	2,491	,075	
	Gruplar İ.	2004,633	98	20,455			
	Toplam	2,157,490	101				
Mantıksal Matematiksel Zekâ	GruplarA.	625,737	3	208,579	12,150	,000 *	2-4
	Gruplar İ.	1682,342	98	17,167			
	Toplam	2308,078	101				
Görsel Uzamsal Zekâ	GruplarA.	54,166	3	18,055	,809	,680	
	Gruplar İ.	2187,795	98	22,324			
	Toplam	2241,961	101				
Bedensel-Kinestetik Zekâ	GruplarA.	157,815	3	52,605	3,282	,025 *	1-3
	Gruplar İ.	1570,890	98	16,029			
	Toplam	1728,706	101				
Müziksel-Ritmik Zekâ	GruplarA.	307,121	3	102,374	4,740	,004 *	2-3
	Gruplar İ.	2116,723	98	21,599			
	Toplam	2423,843	101				
Kişilerarası Zekâ	GruplarA.	33,319	3	11,106	,508	,684	
	Gruplar İ.	2142,681	98	21,864			
	Toplam	2176,000	101				
İçsel Zekâ	GruplarA.	110,324	3	36,775	3,694	,020 *	1-3
	Gruplar İ.	975,637	98	9,955			
	Toplam	1085,961	101				
Doğacı Zekâ	GruplarA.	80,435	3	26,812	1,451	,409	
	Gruplar İ.	1811,408	98	18,484			
	Toplam	1891,843	101				
Varoluşçu zekâ	Gruplar A.	67,074	3	22,358	1,558	,187	
	Gruplar İ.	1406,181	98	14,349			
	Toplam	1473,255	101				

* $p < 0,0596$

Tablo 6'ya bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre mantıksal-matematiksel zekâ alanında; babaları ortaokul mezunu olanlarla yüksekokul veya üniversite mezunu

olanların puan ortalamaları arasında, ortaokul mezunu olanların lehine, bedensel-kinestetik zekâ alanında; babaları okuryazar veya ilkokul mezunu olanlarla babaları lise mezunu olanların puan ortalamaları arasında, okuryazar veya ilkokul mezunu olanlarla lehine, müzik zeka alanında babaları ortaokul mezunu olanlarla lise mezunu olanların (lehine)puan ortalamaları arasında, ortaokul mezunu olanlarla lise mezunu olanların lehine ve içsel zeka alanında babaları okuryazar veya ilkokul mezunu olanlarla lise mezunu olanların puan ortalamaları arasında, lise mezunu olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çocuk Gelişimcisi adaylarının en yüksek ortalamayı 19,019 puanla içsel zekâ alanında elde ettikleri, en düşük ortalamayı ise 10,490 puanla sözel zekâ olduğu görülmüştür.

Yapılan her yeni çalışma insan beyni ve zekâsının ne kadar geliştirilebileceğiyle ilgili yenilikler katmakta ve bilim dünyasında yeni çığırılar açmaktadır. Bireysel farklılıkların önem kazanması ile bireysel gelişim kavramı önem kazanmış ve toplumlarda eğitim seviyesinin de yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan Çocuk Gelişimcisi adaylarının zekâ alanlarının belirlenmesinin onların nitelikli yetiştirilmesi açısından önemli olduğunu düşündürmektedir.

Çocuk Gelişimcisi adaylarının yaşlarına göre sözel-dilsel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ alanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda; sözel-dilsel zekâ alanında farkın 22 yaş grubunda olanlarla 23 yaş olan gruplardan, görsel-uzamsal zekâ alanında farkın 21 yaş ve altı yaş grubunda olanlarla 23 yaş olan gruplardan, bedensel zekâ alanında farkın 23 yaş grubunda olanlarla 24 yaş olan gruplardan ve doğacı zekâ alanında farkın 21 yaş ve altı yaş grubunda olanlarla 24 ve üstü yaş grubunda olanlardan kaynaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin zeka alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde faydalanmak amacıyla tüm disiplinlerden yararlanmak oldukça yararlı bulunmaktadır. Bu amaçla çekirdek programlama yaklaşımı (core curriculum) önerilmektedir. Öğrenciler zeka alanlarına uygun olarak ilgi duydukları konulardaki dersleri seçmektedirler. Bu yaklaşım farklı disiplinlerden uzman getirerek öğrencilere danışmanlık yaptırma, öğrenme istasyonları kurma ya da yeni dersler ekleme gibi etkinliklerle uygulanmaktadır (Talu, 1999). Bu açıdan Çocuk Gelişimcisi adaylarının zekâ alanlarının belirlenmesinin onların nitelikli yetiştirilmesi açısından önemli olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimcisi adaylarının akademik genel ortalama başarı düzeyine göre çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâ alanında puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farkın akademik genel başarı düzeyi 2-2,4 olanların lehine 3-3,4 olan gruplardan kaynaklandığı görülmüştür. Ramadan, Meneviş ve Doğruer (2010)'in yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve akademik başarıları incelenmişler ve öğrencilerin sözel dilsel zekaları, bölümleri türkçe öğretmenliği olmasına rağmen çok gelişmiş çıkmıştır. Diğer yandan katılımcıların sözel- dilsel puanları ile akademik ortalamaları arasında

manidar bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu çalışmada akademik başarının zekâ alanları arasında fark oluşturmalarının önemini vurgulamaktadır.

Çocuk elişimcisi adaylarının anne öğrenim düzeyine göre çoklu zekâ alanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak babalarının öğrenim düzeyine göre mantıksal- matematiksel zekâ alanında; babaları ortaokul mezunu olanlarla yüksekokul veya üniversite mezunu olanların puan ortalamaları arasında, ortaokul mezunu olanların lehine, bedensel-kinestetik zekâ alanında; babaları okuryazar veya ilkokul mezunu olanlarla babaları lise mezunu olanların puan ortalamaları arasında, okuryazar veya ilkokul mezunu olanlarla lehine, müzik zekâ alanında babaları ortaokul mezunu olanlarla lise mezunu olanların (lehine)puan ortalamaları arasında, ortaokul mezunu olanlarla lise mezunu olanların lehine ve içsel zekâ alanında babaları okuryazar veya ilkokul mezunu olanlarla lise mezunu olanların puan ortalamaları arasında, lise mezunu olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Uzoğlu ve Büyükkasap (2011) tarafından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının tesbiti ve bu alanlar ile fen ve matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, bireylerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ile zekâ alanları arasında ilişki olduğunu görülmüştür. Bu araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Öğretim elemanları öğretim uygulamalarında, her bir bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu dikkate alarak çoklu zekâ alanlarına göre ders planı hazırlayabilirler ve sınıf içindeki öğretim yöntemlerini bu duruma göre düzenleyebilirler.

Ayrıca bu konuda farklı gruplarla araştırma yapılabilir ve deneysel araştırmalarla da çoklu zekâ alanları incelenebilir.

KAYNAKLAR

1. Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*, 23: 575-584.
2. Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
3. Aminuddin, H.,Tajularipin, S., and Roselan, B., (2011). Philosophical approach in Applying Multiple Intelligence in Teaching and Learning as Viewed by Malaysian School Teachers. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (16), 205-210.
4. Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in The Classroom (Third Edition)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Babacan, T. ve Bilici,T. (2012). Çoklu Zeka Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *e- Journalof New World Sciences Academy*. 7 (3), 969- 982.

6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
7. Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
8. McMahon, S.D., Rose, D.S., and Parks, M., (2004). Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination Of The Teele Inventory Of Multiple Intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
9. Ramadan,E., Meneviş, İ ve Doğruer,N.(2010). Çoklu zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya,Turkey.
10. Saban, A. (2002). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın.
11. Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 187-206.
12. Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
13. Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64-72.
14. Temiz, N. and Kiraz, E., (2007). The implications of multiple intelligences theory on literacy education at first grade. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 111-126.
15. Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının tesbitine bu alanlar ile fen ve matematik başarıları arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 8 (3), 124 –137.

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİL BECERİLERİ İLE YARATICILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE SKILLS AND CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD

Cem MALAKCIOĞLU

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

AMAÇ: Erken çocukluk dönemi, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin hızla geliştiği önemli bir gelişimsel dönemdir. Ayrıca, alan yazında çocuklarda yaratıcılığın gelişiminde dil becerilerinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılıklarının, alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilişkilerinin incelenmesidir.

YÖNTEM: Bu araştırma karma araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Araştırmaya dört ile sekiz yaş arasında toplam 40 (20 erkek, 20 kız) çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaratıcılıklarının değerlendirilmesi amacıyla, çocuklardan bir erkek çocuk, bir kız çocuk ve bir serbest resim çizmeleri istenmiştir; çocukların çizdikleri resimlerdeki her bir ayrıntıya puan verilerek ve üç resminden alınan toplam puanların ortalaması alınarak her bir çocuğun yaratıcılık puanı hesaplanmıştır. Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla, çocukların resimleri çizerken ve çizdikten sonra resimler ile ilgili hikaye anlatmaları istenmiştir. Çocukların alıcı dil puanlarının hesaplanması için çocuklara verilen her bir komutu anlama durumlarına göre puan verilmiş; üç hikaye anlatma görevinden elde edilen toplam puanların ortalaması alınarak her bir çocuğun alıcı dil puanı hesaplanmıştır. Çocukların çizdikleri resimler ile ilgili anlattıkları hikayelerdeki toplam kelime sayısı, farklı kelime ve kelime türü (fiil ve isim gibi) sayılmış, üç hikayeden alınan toplam puanların ortalaması alınarak her bir çocuğun ifade edici dil puanı hesaplanmıştır. Puanlamaları araştırmacıdan bağımsız olarak çocuğun öğretmeni de yapmıştır; değerlendiriciler aracı tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur.

BULGULAR: Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan çocukların alıcı ve ifade dil becerileri ile yaratıcılık puanları arasında .005 düzeyinde anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur. En güçlü ilişki, alıcı dil ile ifade edici dil puanları arasında çıkmıştır ($r=.687$). Cinsiyete ve okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

SONUÇ: Bulgulara göre, erken çocuklukta dil becerilerinin ve yaratıcılığın birbirine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle dil becerileri daha gelişmiş çocukların, daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Benzer araştırmaların farklı çocuklar ile yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, yaratıcılık, alıcı dil, ifade edici dil

ABSTRACT

PURPOSE: Early childhood is a critical period in terms of development of receptive and expressive language skills. Based on the literature, formative effects of language skills were emphasized in development of creativity. In this study, it was aimed to analyze the relationship between language skills and creativity.

METHOD: This study is in mixed design and relational screening model. 40 children (20 boys, 20 girls) aged between four and seven years were participated. In order to evaluate creativity, children were asked to draw three pictures: one boy, one girl and a free picture. For each detail in their pictures, children got one point; and three total points were averaged to calculate creativity score. In order to evaluate language skills, they were wanted to tell a story while drawing and afterwards. Children got one point for each command appropriately understood; their total scores were averaged to calculate receptive language skill score. Finally, number of words, different words, type of words (verb, noun, etc.) were counted for each task; and three scores were averaged to calculate expressive language skill score. Scoring was done independently by the teacher and the researcher; and inter-rater reliability was found as .96.

RESULTS: Based on the analyses, there were found statistically significant ($p<.005$) and positive relationships between creativity and language skills scores of the children participated in the study. The strongest relationship was between receptive and expressive language skills ($r=.687$). There was no significant difference found with respect to gender, or public vs. private school type of the children.

CONCLUSION: Based on the findings, it can be said that development of language skills and creativity would have positive effects on each other in early childhood. Especially children with more developed language skills would be better in creativity. Conducting similar studies with different children groups were recommended.

Keywords: Early childhood, creativity, receptive language, expressive language

GİRİŞ

Yaratıcılık kavramının günümüz bilim dünyasında üzerinde hem fikir olunan kesin bir tanımı bulunmamakla birlikte, yaratıcılık pek çok düşünürün ve farklı bilim dallarındaki araştırmacıların ilgisini çeken bir kavram olmuştur. Yaratıcılık, sanattan eğitime, sanayiden bilime pek çok alanda yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Yaratıcılığın çağlar boyunca medeniyetin ilerlemesinde ne kadar önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Günümüz insanındaki yaratıcı potansiyelin geliştirilmesi, bireyin her açıdan sağlıklı gelişimi ve toplumların kalkınması açısından da büyük bir yere sahiptir. Bu nedenle, yaratıcılığın erken çocukluk döneminden başlayarak tüm yaşam boyunca geliştirilmesi önem taşır.

Yaratıcılık oldukça karmaşık bir kavramdır ve uzun yıllar içinde yaratıcılığın çok çeşitli tanımları yapılagelmiştir. Örneğin, May (1996) yaratıcılığı, yeni bir şeyler oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Chien ve Hui'ye (2010) göre ise yaratıcılık, yeni ve geçerli fikirlerin ortaya çıkarılmasıyla sonuçlanan düşünme sürecidir. Vygotsky'e (2004) göre, yaratıcılık yeni fikirlerin ve davranışların geçmiş

yaşantıların yeniden yapılandırılarak inşa edilmesidir. Bunu yaparken, çocukluğun erken dönemlerinden başlayarak hayal gücü kullanılır ve hayaller sözel ve sözlü olmayan dil becerileri ile aktarılır.

Erken çocukluk dönemi, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin hızla geliştiği önemli bir gelişimsel dönemdir. Ayrıca, alan yazında çocuklarda yaratıcılığın gelişiminde alıcı ve ifade edici dil becerilerinin önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır (örneğin, Mottweiler ve Taylor, 2014; Holmes, Romeo, Ciraola ve Grushko, 2015; Kohm, Holmes, Romeo ve Koolidge, 2016; Russ, 2014; Russ, 2016). Türkiye’de daha önce yapılmış benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılıklarının, alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilişkilerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırma karma araştırma deseninde ve tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde yaşayan dört ile sekiz yaş arasında toplam 40 çocuk katılmıştır. Çocukların 20’si kız, 20’si erkektir ve yaş ortalaması 6.3’tür. Araştırma öncesinde çocukların ailelerinden, okul yönetimi ve öğretmenlerinden izin alınmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan çocuklara, uygulamalar öncesinde katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve sadece gönüllü olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların yaratıcılıklarının değerlendirilmesi amacıyla, çocuklardan bir erkek çocuk, bir kız çocuk ve bir serbest resim çizmeleri istenmiştir. Dolayısıyla, her bir çocuk üçer resim çizmiştir. Çocukların çizdikleri resimlerdeki her bir ayrıntıya puan verilerek ve üç resimden alınan toplam puanların ortalaması alınarak her bir çocuğun yaratıcılık puanı hesaplanmıştır. Puanlamaları araştırmacıdan bağımsız olarak çocuğun öğretmeni de yapmıştır; değerlendiriciler aracı tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur.

Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi için çocukların resimleri çizerken ve çizdikten sonra resimler ile ilgili birer hikaye anlatmaları istenmiştir. Çocukların alıcı dil puanlarının hesaplanması için çocuklara verilen her bir komutu anlama durumlarına göre puan verilmiş; üç hikaye anlatma görevinden elde edilen toplam puanların ortalaması alınarak her bir çocuğun alıcı dil puanı hesaplanmıştır. Çocukların çizdikleri resimler ile ilgili anlattıkları hikayelerdeki toplam kelime sayısı, farklı kelime ve kelime türü (fiil, isim, zamir, sıfat, zarf, bağlaç, edat gibi) sayılmış, üç hikayeden alınan toplam puanların ortalaması alınarak her bir çocuğun ifade edici dil puanı hesaplanmıştır. Puanlamaları yine araştırmacıdan bağımsız olarak çocuğun öğretmeni de yapmıştır; değerlendiriciler aracı tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan çocuklar arasında yaratıcılık ve dil becerileri puanları açısından cinsiyete ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak, ayrı ayrı yaş gruplarında ve genel ortalama kız çocuklarının yaratıcılık ve dil puanları açısından erkek çocuklardan; özel okula giden çocukların da devlet okuluna giden çocuklardan biraz daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca, cinsiyetten bağımsız olarak hem yaratıcılık, hem de alıcı ve ifade

edici dil becerileri puanlarının yaş arttıkça yükseldiği anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, yaratıcılık ve dil becerilerinin yaş ile birlikte gelişen özellikler olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları aşağıdaki Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Yaratıcılık, Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Ortalama Puanları*

Değişkenler	Ortalama Puanlar
Yaratıcılık (Çizilen Resimler)	
48-60 ay (n=12)	4.8
61-72 ay (n=9)	6.1
73-84 ay (n=10)	7.6
85-95 ay (n=9)	8.8
Erkek Çocuk (n=20)	6.3
Kız Çocuk (n=20)	7.1
Devlet Okulu (n=20)	6.6
Özel Okul (n=20)	6.8
Toplam (n=40)	6.7
Dil Becerileri	
Alıcı Dil Becerileri	
48-60 ay (n=12)	7.4
61-72 ay (n=9)	9.6
73-84 ay (n=10)	11.6
85-95 ay (n=9)	12.9
Erkek Çocuk (n=20)	9.8
Kız Çocuk (n=20)	10.6
Devlet Okulu (n=20)	9.9
Özel Okul (n=20)	10.4
Toplam (n=40)	10.2
İfade Edici Dil Becerileri	
48-60 ay (n=12)	5.5
61-72 ay (n=9)	6.7
73-84 ay (n=10)	8.1
85-95 ay (n=9)	9.2
Erkek Çocuk (n=20)	6.9
Kız Çocuk (n=20)	7.7
Devlet Okulu (n=20)	7.2
Özel Okul (n=20)	7.5
Toplam (n=40)	7.3

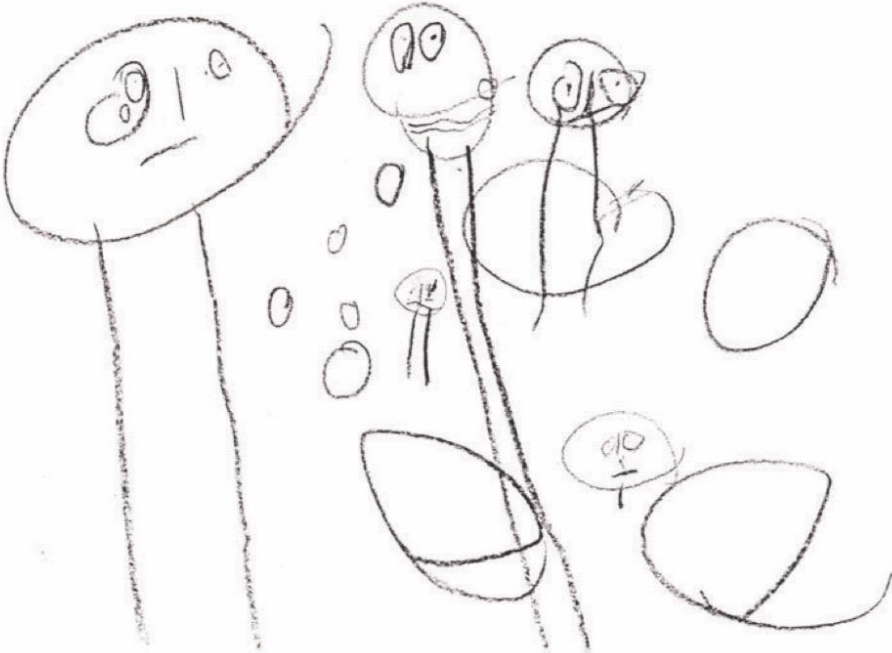
Tablo 1’de ortalama değerleri verilen yaratıcılık ve dil becerileri puanları arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan çocukların alıcı ve ifade dil becerileri ile yaratıcılık puanları arasında .005 düzeyinde anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur. En güçlü ilişki, alıcı dil ile ifade edici dil puanları arasında çıkmıştır ($r=.687$). Korelasyon değerleri, aşağıdaki Tablo 2’de yer almıştır.

Tablo 2. *Dil Becerileri ile Yaratıcılık Puanları Arasındaki Korelasyonlar*

	İfade Edici Dil Becerileri	Yaratıcılık
Alıcı Dil Becerileri	0.687*	0.414*
İfade Edici Dil Becerileri		0.576*

* <.005 düzeyinde anlamlı

Tablo 2’deki korelasyon değerleri incelendiğinde, araştırma değişkenleri arasındaki en güçlü ilişkinin dil becerileri arasında olmasıyla birlikte, yaratıcılığın özellikle ifade dil becerileri ile daha yakından ilişki içinde olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri yüksek olan çocukların yaratıcılıklarının da yüksek olması beklenir. Bunun tersi de doğru olabilir; yaratıcılığı yüksek çocukların dil becerilerinin yüksek olması da beklenebilir. Araştırma kapsamında çocukların çizdikleri resimlerden ve çocukların sözel anlatımlarından örneklere aşağıda yer verilmiştir.



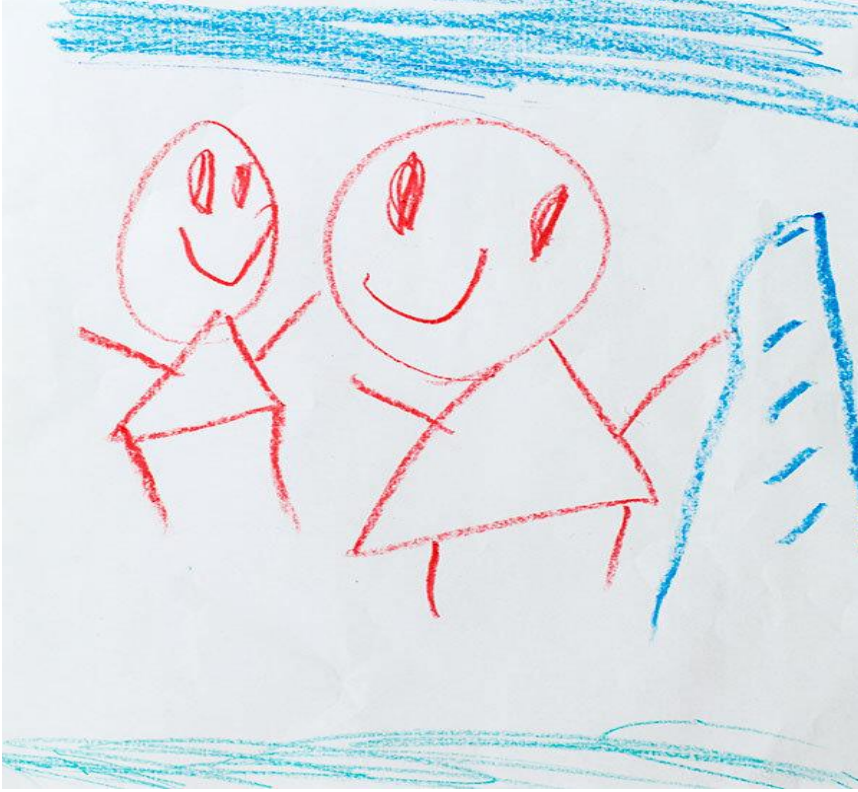
Şekil 1. 48 aylık bir erkek çocuğunun resmi.

Şekil 1'de 48 aylık bir erkek çocuğunun resmi yer almıştır. Çocuğun Şekil 1'deki resimle ilgili anlatımı şöyledir: "Bu çocuklar bahçeye gitmiş, ben de gittim. Annesi çocuğu zorlamış eve gidelim diye, hepsi üzölmüş ağlamış, ben de ağladım. Arkadaşlarımla ne güzel top oynayacaktım, oynayamadım. Annem bugün izin verirse ağlamam, onu öperim. O zaman böyle üzgün olmam."



Şekil 2. 49 aylık bir kız çocuğunun resmi.

Şekil 2'deki 49 aylık bir kız çocuğunun çizdiği resimdir. Bu çocuğun Şekil 2'de resimle ilgili anlatımı şu şekildedir: "Burada ben kardeşimle dans ediyorum, o benden bir yaş küçük ben ablayım. Kardeşim duvarları, yerleri her yeri boyuyor. Herkes ona kızıyor, benim yüzümü, kendi yüzünü de boyadı. Çok komik bence. Hem benim en sevdiğim mora boyuyor, mor boyamı bitiriyor. Olsun bitirsin, babama söylerim alır yine. Hem ben ablayım, kardeşime çok kızmam. Annem üzölmesin diye biraz kızarım. Her yeri o boyayınca annem pislendi diyor, ona kızıyor."



Şekil 3. 65 aylık bir kız çocuğunun resmi.

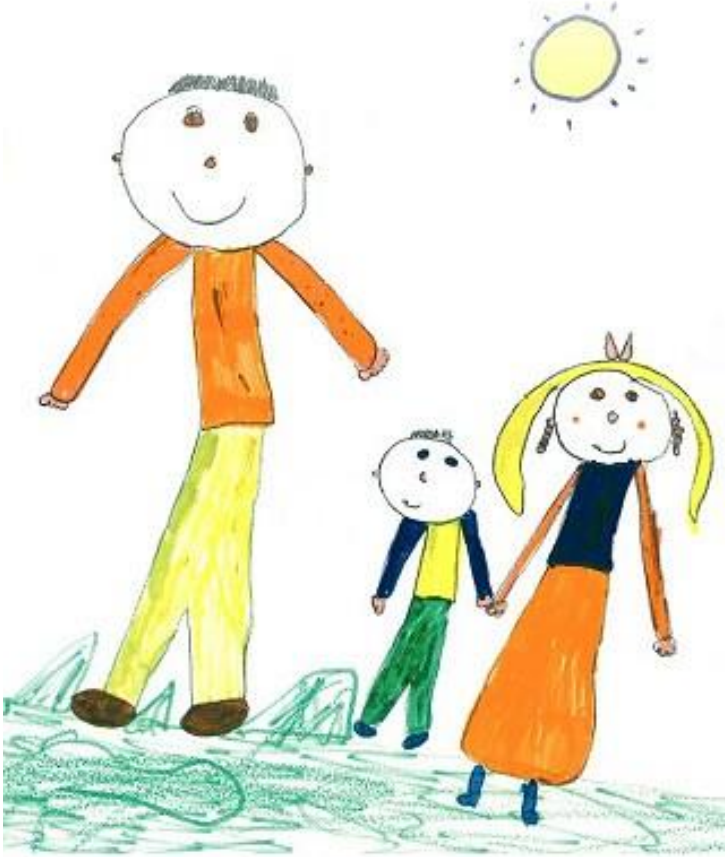
Şekil 3'te 65 aylık bir kız çocuğunun çizdiği resim yer almıştır. Çocuğun çizdiği Şekil 3'te görülen resimle ilgili anlatımı şöyledir: "Ben ve Sude parka gitmişiz... Sude en sevdiğim arkadaşım, ikimizin aynı eteğimiz var. Parkta çimlerde koşmayı, eğlenmeyi çok severiz. Parkta kaydırğa koşuyoruz, ben kaymayı çok severim. Sude'yle büyük, upuzun kaydırakta birlikte kayıyoruz. O kaydırak çok güzel ama üzerine bir şey dökmüş yaramaz çocuklar galiba. Benim eteğime yapıştı... sonra Sude'nin eteğine de yapıştı. Birbirimizin eteğine baktık, güldük. Böyle işte... Bir de Ayça var arkadaşım ama o kaymayı sevmiyor bizimle." Şekil 4'te 73 aylık bir kız çocuğunun resmi bulunmaktadır ve çocuğun bu resimle ilgili anlattıkları şunlardır: "Bizim evimizin bahçesi burası. Annem çiçekleri çok sever, çiçekler mis gibi kokuyor diye bir sürü kelebek bizim bahçemize geliyor. Kuşlar, tırtıllar, arılar, daha bir sürü hayvan yaşıyor bahçede. Güneş de açsa, yağmur da yağsa bahçemiz çok güzel oluyor çünkü çiçeklerin büyümesi için hem güneşe, hem de yağmura gerek vardır. Ben uçakta mesela bulutların arasında güneşi gördüm. Evimizi de gördüm uçağın penceresinden, kuşları gördüm sürüyle uçuyorlardı. Dağların bile üzerinden uçtuk kuşlar gibi. Kuşlar havada uçarken kakasını yapıyor, dikkat etmeliyiz üzerimize kaka yapabilirler. Bir de çiçekler suyu kökleriyle içerler. Kökler toprağın içindedir. Çiçekler susuz

kalmasın diye toprağı elleriz; yaş değilse toprak su vermeye devam ederiz. Yağmur yağmazsa toprak kuruyunca yine su verebiliriz, böylece çiçekler solmaz.”



Şekil 4. 73 aylık bir kız çocuğunun resmi.

Şekil 5'teki resim 82 aylık bir erkek çocuğunun çizimidir. Çocuğun bu resimle ilgili anlatımı şöyledir: “Babam, annem, ben gezmeye gittik beraber. Çok mutluyum, ailemi çok seviyorum. Babamın boyu uzun, ben de babam gibi uzun olmak istiyorum büyüünce. Babamla berbere gitmiştik, babamla benim saçlarımızı aynı traş etti berber amca. Annem babamı çok seviyor. Annem biz berberden gelince saçlarımız çok güzel olmuş dedi, ikimizi de öptü. Biz babamla anneler gününde hediye küpe almıştık, annem o küpelerini taktı mutlu olalım diye.”



Şekil 5. 82 aylık bir erkek çocuğunun resmi.

Şekil 6'da 95 aylık bir erkek çocuğunun resmi yer almıştır ve çocuğun resimle ilgili anlatımı şu şekildedir: "Bayramda dedemi ziyarete gittik, dedem bana uçan balon almıştı. Uçan balonumla gece dışarıda dolaşmayı severim. Bence uçan balonla zaten evde durulmaz, dışarıda gezilir. Sadece dikkatli olmam gerekiyor çünkü eğer ipini sıkı tutmazsam balonun ipi elimden kayar ve balonum havaya uçabilir. Hem hava karanlık diye endişe etmeme gerek yok, bence insan içindeki iyilikle gece bile etrafını aydınlatabilir. Ben bir süper kahramanım, geceleri iyilik yaparak etrafa ışık saçabiliyorum. Kötü kalpli bir kedi, sivri dişleri ve pençeleriyle balonumu patlatmak istemişti ama ben tabii ki ona gününü gösterdim. Karanlıkta parlayan güçlü ışığımı görünce benden korktu, balonuma hiç bir şey yapamadı. Başı dertte olan bütün çocukların yardımına koşup iyilik yapabilirim. Onların da hava kararınca kötülüklerden korkmasına hiç gerek yok. Beni çağırırsınlar yeter, hemen koşar yetişirim ben."



Şekil 6. 95 aylık bir erkek çocuğunun resmi.

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde gözlenen yaratıcılık yaş ilerledikçe gittikçe artmıştır. Örneğin, araştırmada çizilen resimlerdeki nesne ve ayrıntı zenginliği, şekilsel ve oransal doğruluk ile renk uyumu ve çeşitliliği yaratıcılığın yaş ile ilerlediğinin önemli göstergeleridir. Resimlerdeki yaratıcılık, çocukların ince motor gelişimleriyle de ilgilidir; erken çocukluk dönemi ince motor gelişiminin çok hızlı ilerlediği bir gelişimsel dönemdir (Berk, 2012). Yaratıcılık ve motor beceriler gibi, erken çocuklukta dil gelişimi de çok hızlı olur (Berk, 2013). Araştırma bulguları, çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri açısından 48-95 aylık dönemde (4-8 yaş) çok büyük bir farkın meydana geldiğini göstermiştir. Şekil 1'deki (48 ay) ve Şekil 2'deki (95 ay) resimler ile ilgili anlatımlar karşılaştırıldığında, cümle yapısındaki zenginleşmenin yanında hem kelime sayısı hem de kelime türü ve çeşitliliği açısından büyük bir ilerleme olduğu açıkça ortadadır. Bir diğer önemli bulgu ise, çocukların dil becerileri sayesinde, yaratıcılıklarını daha ileriye taşımalarıdır. Başka bir deyişle, özellikle ifade edici dil becerileri daha fazla

gelişmiş çocuklar, çizdikleri resimleri anlatırken daha yaratıcı bir anlatım sergilemiştir. Ayrıca, çizdikleri resimlerde gözlenen yaratıcılıkları gelişmiş çocukların, alıcı dil becerilerinin de oldukça iyi olduğu gözlenmiştir. Daha yaratıcı çocuklar, resimleriyle ilgili kendilerine yöneltilen soruları daha çabuk ve daha net anlayabilmiştir.

Araştırmanın bulguları, ilgili alan yazında ifade edildiği gibi erken çocuklukta dil becerilerinin yaratıcılıkla çok yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve okul türü açısından yaratıcılık ve dil becerilerinde anlamlı bir fark görülmezken, yaş ile beraber hem yaratıcılık hem de alıcı ve ifade edici dil becerileri puanları anlamlı şekilde artmıştır. Bu durum, erken çocukluk döneminin yaratıcılık ve dil becerileri açısından ne kadar önemli olduğunu bir kez daha kanıtlamıştır. Kız çocuklarının, dil gelişiminde erkek çocuklardan biraz daha ileride olduğunu gösteren çeşitli güncel çalışmalar mevcuttur (Holmes ve diğerleri, 2017; Holmes, Romeo, Ciraola ve Grushko, 2015; Russ ve Wallace, 2013). Mevcut araştırmanın bulguları, cinsiyetler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da, kız çocukların erkek çocuklardan hem dil becerileri hem de yaratıcılık açısından biraz daha önde olduğunu desteklemektedir. Buna bağlı olarak, kız çocukların dil gelişiminde erkek çocuklardan biraz daha önde olmaları, yaratıcılık açısından da önde olmalarına yol açabilir.

Araştırma bulgularının gösterdiği bir diğer önemli husus, dil becerileri ve yaratıcılıkları daha iyi olan çocukların resimlerinde ve resimleriyle ilgili anlatımlarında duygularını daha iyi ifade etmeleridir. Araştırmadaki resimler ve anlatımlar detaylı bir şekilde tekrar incelendiğinde, içerikteki duygusal yoğunluk çok dikkat çekmiştir. Öyleyse, dil becerileri ve yaratıcılıkları gelişmiş çocukların, duygularını da daha iyi ifade edebildikleri söylenebilir.

SONUÇ

Bulgulara göre, erken çocuklukta dil becerilerinin ve yaratıcılığın birbirine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında özellikle dil becerileri daha gelişmiş çocukların, daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Öyleyse, çocukların dil becerilerinin desteklenmesi, yaratıcılığın artmasında; benzer şekilde, yaratıcılığın desteklenmesi de dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Böylece, hem yaratıcılık hem de dil becerileri açısından verimli bir döngü yaratılabilir. Yaratıcılıkları, alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişen çocuklar, yaşamları boyunca daha sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürdürme fırsatını yakalayabilir. Dil becerileri ve yaratıcılığı gelişmiş bireyler günümüz toplumlarının seçkin bireyleri arasındaki yerlerini almaktadır. Ne yazık ki, günümüzde ailelerin ve eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu, yaratıcılığın çocuk gelişimindeki önemini ve çocukların yaratıcılığa olan ihtiyaçlarını kavrayamamıştır. Daha yaratıcı, düşünce ve duygularını daha iyi ifade edebilen nesiller yetiştirmek hem ailelerin, hem de eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri arasında olmalıdır.

ÖNERİLER

Benzer araştırmalar erken çocukluk dönemindeki farklı çocuklardan oluşan çeşitli gruplarda yapılabilir ve elde edilen bulgular karşılaştırılabilir. Çocuklar ile ilgili çeşitli değişkenler araştırmaya dahil edilerek hangi değişkenlerin yaratıcılık ve dil becerileri açısından daha önemli olduğu araştırılabilir. Bu

araştırmada, yaratıcılığın ve dil becerilerinin ölçümü az sayıda çocukla ve kısıtlı yöntemlerle olmuştur. İlerideki araştırmalarda yaratıcılığın ve dil becerilerinin ölçülmesinde daha geçerli ve güvenilir yöntemler kullanılabilir. Çocuklarda yaratıcılığın ve dil becerilerinin geliştirilmesi, bu araştırmada olduğu gibi resim çizme gibi yaratıcı sanatsal çalışmalar ve hikaye anlatımı yoluyla olabilir. Ayrıca, yaratıcılığı ve dil gelişimini destekleyecek çeşitli oyunların çocuklara öğretilmesi ve çocukların böyle oyunları oynamaya teşvik edilmesi de önerilebilir.

KAYNAKLAR

1. Berk, L. E. (2012). *Child development (9th edition)*. Pearson: New York.
2. Berk, L. E. (2013). *Development through the lifespan (6th edition)*. New York: Pearson.
3. Chien, C. ve Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
4. Holmes, R., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1180-1197.
5. Holmes et al. (2017). The relationship between young children's language abilities, creativity, play and storytelling. *Early Child Development and Care*, doi: 10.1080/03004430.2017
6. Kohm, K., Holmes, R., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play*, 5(2), 128-140.
7. May, R. (1986). *The courage to create*. New York: Bentam Books, Norton.
8. Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277-286.
9. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 29, 73-88.
10. Russ, S. W. (2014). Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity. (pp. 45-62). Washington, DC: American Psychological Association.
11. Russ, S. W. (2016). Pretend play: Antecedent of adult creativity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 21-32.
12. Russ, S. W., & Wallece, C. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6, 136-148.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGULARINI İFADE EDERKEN KULLANDIKLARI KELİMELERİN ÇEŞİTLİLİĞİNİN YAŞA GÖRE İNCELENMESİ

Nihan TEMİZ

Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını ifade ederken kullandıkları/seçtikleri kelimelerin çeşitliliğinin önemine vurgu yapmak ve bu çeşitliliğin yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğini nitel olarak incelemektir. Çalışma, bir üniversite anaokuluna devam etmekte olan 4-6 yaş grubundaki 46 çocukla (24 kız, 22 erkek) sürdürülmüştür. Çocuklara “Mutluyum”, “Üzgünüm”, “Kızgınım” ve “Şaşkınım” ifadeleri yerine hangi kelimeleri kullanarak aynı duyguları ifade edebilecekleri sorulmuş, alınan yanıtlar nitel olarak incelenmiştir. Nitel inceleme sonucunda çocukların yaş grupları bakımından kelime çeşitliliği olarak farklı olduğu görülmüştür. Çocuklara duyguları ifade eden kelimelere dair farkındalık ve zenginlik kazandırmanın, onların duygusal iletişimlerini daha güçlü hale getireceği ve bunun yaşam becerilerini de olumlu etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, duygusal zeka becerileri, sözel duygu ifadeleri

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan itibaren ilköğretim çağına kadar olan tüm yaşantılarını içeren eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim dönemini kapsayan ilk altı yaş, çocuğun bedensel, bilişsel, dil, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği, özbakım becerilerinin kazanıldığı ve kişilik yapısının biçimlenmeye başladığı önemli bir dönemdir. Bu süreç içerisinde çok sayıda kritik dönem atlatılmakta ve kazanılan davranış alışkanlıkları, tüm yaşam boyunca etkisini sürdürmeye devam etmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi ve uygun eğitim fırsatlarının sunulması, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Yaşar ve Aral, 2010:202). Çocukların sosyal yaşam içinde sağlıklı bir şekilde var olması için, kendini ve başkalarını tanıma, doğru algılama ve iletişim kurabilme gibi beceriler konusunda gelişmeye ve desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar, çocuğun gelişiminde duygusal becerilerin önemine dikkat çekmekte ve bu becerilerin kazandırılması için en uygun dönem olarak erken çocukluk yıllarını işaret etmektedir (Saltalı ve Deniz, 2010:2107).

Goleman duyguları etkili bir şekilde yönetme yeteneğinin okuldaki, işteki ve en önemlisi günlük yaşam için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde, Bar-ON 'da duygusal zekayı, “çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada, başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi” olarak nitelendirmektedir (Emir ve Sayı, 2013:793).

Duygusal zeka becerileri bebeklikten itibaren gelişmeye başlamaktadır. Yapılan çalışmalar bebeklerin çok erken aylardan itibaren annelerin yüz ifadelerini değerlendirdiklerini; 6 aydan küçük bebeklerin

zevk, rahatlık, öfke gibi daha az özelleşmiş duyguları, 6 aydan büyük bebeklerin sevinç, korku ya da kızgınlık gibi farklı duyguları yaşayabildiklerini, 2-3 yaşındaki çocukların ise mutlu, üzgün, kızgın gibi duyguları tanıyabildiklerini göstermektedir. Okul öncesi ve ilkokul yıllarında bu becerilerin hızlı bir gelişme gösterdiği de çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Tuğrul, 1999:16).

Çocuklar konuşmaya başladıklarında ise duygusal gelişim ile ilgili yeni bir boyut ortaya çıkmaktadır. Çocuk duygularını yansıtmaya, farklı duygular olabildiğini, onlar hakkında düşündüğünü ve duygu ifade eden kelimeleri kullanarak bir tartışma içine girebildiğini göstermeye başlamaktadır. Diğer bir deyişle, kendi duygularını diğer insanlara nasıl ifade edebileceğini, diğer insanların duygularına önem vererek dinleyebileceğini ve duyguları ifade eden kelimelere sahip olduğunu anlamaya başlamaktadır (Yılmaz, 2012:10). Bu durum çocuğun duygularını deneyimlemenin ötesinde sahip olduğu duygulara ilişkin bir kavrayış ve üst düzey bir bakış açısı geliştirmeye başladığına işaret etmektedir. Çocukların konuşmaya, dili kullanma becerilerini edinmeye ve bunlara sözel duygu ifadelerinde eşlik etmeye başladığı zaman dilimi, dil gelişimin hızlandığı ve çocukların daha önce edilgen bir biçimde maruz kaldıkları uyaran ortamlarına etkin olarak katılabilmeye başladıkları bir süreçtir. Normal gelişim gösteren ve içinde bulunduğu ev/okul gibi sosyal ortamlarda zengin ve çeşitli uyarılara maruz kalan çocukların duygularını ifade ederken daha fazla sayıda ve daha soyut kelimeler ve ifadeler kullandıkları gözlenmektedir.

Çocukların, duygularını farklı yollarla ve kelimelerle ifade edip duygusal paylaşımlarda bulunabilen ebeveynlerini ve devam ettikleri nitelikli okul öncesi kurumlardaki eğitimcileri modellemeleri yoluyla daha verimli duygusal iletişim kurabildikleri gözlenmektedir. Dolayısıyla duygusal zeka becerileri konusunda çocukların duygusal yüz ifadeleri, jest-mimikler gibi sözel olmayan yollar kadar, duyguları ifade etmeye yönelik sözelleştirme becerileri konusunda da desteklenmesi gerekmektedir. Bu da çocukların mümkün olduğu kadar çok duygusal iletişime girmesinin sağlanması, duygu paylaşımında bulunacakları ortamlar yaratılması, bu paylaşımlar esnasında kullanacakları kelimeler konusunda hazır bulunuşluk yaratılması, kelimeleri birbirlerinden ve yetişkinlerden duyacakları durumların oluşturulması ve duyguların ifadesinde kullanılan en önemli malzemeler yani kelimeler bakımından çeşitlilik kazanmasının sağlanması ile mümkün olacaktır. Duyguları ifade ederken kullanılan kelimeler duyguların bir yansıması olduğuna göre, kelime çeşitliliğinin sağlanması duygusal zenginliği de beraberinde getirecektir. Farklı bir ifadeyle, ne hissettiğini iyi bilen çocukların temel duyguların (öfke, üzüntü, acı, haz ve tiksinti) ötesinde ikincil ve daha karmaşık duyguları (ironi, merak, keyif gibi) hissedebilme gücü artacaktır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka becerileri konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında (Cüceloğlu, 1968:49, Sayıl, 1996:61, Arı vd., 1995:119, Çelik vd., 2002:29, Erol vd., 2009:116), daha çok yüz ifadeleri üzerinde durulduğu ya da duygusal ifadenin içeriği, nedeni ile ilgilendiği (çocukları mutlu eden/üzzen/kızdıran şeyler vb.) görülmektedir. Alan yazında sözel duygu ifadelerinin çeşitliliğinin incelendiği çalışmalara fazla rastlanmamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını ifade ederken kullandıkları sözel ifadelerin çeşitliliğinin önemine vurgu yapmak ve bu konuda yaşa bağlı nitel bir farklılık olup olmadığını bir ön değerlendirme

boyutunda belirlemek istenmiştir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını ifade ederken kullandıkları/seçtikleri kelimelerin çeşitliliğinin önemine vurgu yapmak ve bu çeşitliliğin yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğini nitel olarak incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada yanıt aranan sorular şu şekilde ele alınmıştır:

1.Okulöncesi dönemdeki çocuklar mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın duygularını ifade ederken hangi kelimeleri kullanmaktadırlar?

2.Okulöncesi dönemdeki çocukların mutlu/üzgün/kızgın/şaşkın duygularını ifade ederken kullandıkları kelimelerin çeşitliliği yaşa göre farklı nitelik göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu nitel çalışma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısında, dört haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Çalışmaya, bir kurum anaokuluna devam eden ve normal gelişim gösteren 4-6 yaş arasındaki çocuklar arasından seçkisiz olarak seçilen toplam 46 çocuk (24 kız, 22 erkek) katılmıştır. Çocukların cinsiyet ve yaş gruplarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve yaş gruplarına ait bilgiler

	Kız Çocuk		Erkek Çocuk		TOPLAM	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
6 YAŞ	10	42	14	64	24	52
5 YAŞ	4	16	6	27	10	22
4 YAŞ	10	42	2	9	12	26
Toplam	24	% 100	22	%100	46	%100

Çalışmada veri toplamak amacıyla sorulan sorular, duygusal zeka becerileri ile ilgili alan yazın taramasının ardından araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardır. Çocukların yaş grubuna uygun olacak şekilde “mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın” olmak üzere 4 duygu durumu ele alınmıştır. Anaokulu gelişim testleri verilerinden de yola çıkılarak çocukların bu duygu ifadelerini tanıdıkları ve ayırt edebildikleri de görülmektedir. Yine de uygulamaya başlamadan önce tüm çocuklara mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın yüz ifadeleri (Cüceloğlu, 1968:78) gösterilmiş ve çocukların tanıma/tanımlama becerileri bakımından benzer olup olmadıkları kontrol altına alınmıştır. Bunun ardından çocuklara sırasıyla “Diyelim ki bir şeye çok mutlu oldun/üzüldün/kızdın/şaşırdın. “Mutluyum/Üzgünüm/Kızgıyım/Şaşkıyım” demek yerine ne derdin? Mutlu/Üzgün/Kızgın/Şaşkın olduğunu başka neler söyleyerek anlatırdın?” soruları yöneltilmiştir. Her çocukla uygun bir görüşme ortamında birebir çalışılmış, alınan yanıtlar araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak nitel inceleme için hazırlanmıştır.

BULGULAR

Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Buna göre çocukların sorulara verdikleri yanıtlar, işaret ettikleri temel kavramlara göre kodlanmıştır. Kodlanan veriler içeriklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu yolla belli temalar altında sınıflandırılan tepkilerin sıklıkları ve yüzdeleri her bir duyu için tablo halinde sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olacak şekilde "Çocukların Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Kelimeler" ve "Kullanılan Kelimelerin Yaşa Göre Çeşitlenmesi" olarak iki başlık altında toplanmıştır:

Çocukların Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Kelimeler

Çocukların "mutlu olmak", "üzgün olmak", "kızgın olmak" ve "şaşkın olmak" ifadeleri yerine kullandıkları kelimeler sırasıyla Tablo.3,Tablo.4,Tablo.5 ve Tablo.6'da verilmiştir:

Tablo 3. Çocukların "mutlu olmak" yerine kullandıkları kelimeler

Yanıtlar	Sayı (n)	Yüzd e (%)
Sevinmek /sevinçli olmak	31	38,27
Gülmek /gülmsemek	14	17,28
Neşeli olmak/neşelenmek	14	17,28
İyi/güzel hissetmek	7	8,64
Harika hissetmek	3	3,70
Keyiflenmek	3	3,70
"Yihhu-Yaşasın"demek	2	2,47
Teşekkürle dolmak	1	1,23
Bulutlara uçmak	1	1,23
Hoşlanmak	1	1,23
Zıp zıp hissetmek	1	1,23
Evlendir gibi olmak	1	1,23
Sarkı söyler gibi olmak	1	1,23
Kahkahalı olmak	1	1,23
Toplam Yanıt	81	100

Tablo 4. Çocukların "üzgün olmak" yerine kullandıkları kelimeler

Yanıtlar	Sayı (n)	Yüzd e (%)
Ağlamak/ağlamayı düşünmek	34	45,95
Mutsuz olmak	15	20,27
Kötü hissetmek	5	6,76
Hayal kırıklığına uğramak	4	5,41
Acınmak/acı hissetmek	2	2,70
Yalnız hissetmek	2	2,70
Gözünün yaşlı olması	2	2,70
Yardıma ihtiyacı olmak	1	1,35
Keyifsiz olmak	1	1,35
Hasta gibi hissetmek	1	1,35
Hiçkirmek	1	1,35
Gülememek	1	1,35
Sevmemek	1	1,35
Düşünceli olmak	1	1,35
Hiç sevinememek	1	1,35
Başımın deritte olması	1	1,35
Hoşlanmamak	1	1,35
Toplam Yanıt	74	100

Tablo 5. Çocukların "kızgın olmak" yerine kullandıkları kelimeler

Yanıtlar	Sayı (n)	Yüzd e (%)
Sinirlenmek	27	34,62
Öfkelenmek/öfkeden köpürmek	19	24,36
Bağırarak	7	8,97
Kötü kötü bakmak	6	7,69
Kaşlarını çatmak	5	6,41
Delir gibi olmak/delirmek	3	3,85
Dişlerini sıkmak	2	2,56
Tepinmek	1	1,28
Sakinleşmemek	1	1,28
Offlamak	1	1,28
Yumruk sıkmak	1	1,28
İstememek	1	1,28
Tırmalamak	1	1,28
Sevmemek	1	1,28
Çirkin olmak	1	1,28
Isırmak	1	1,28
Toplam Yanıt	78	100

Tablo 6. Çocukların "şaşkın olmak" yerine kullandıkları kelimeler

Yanıtlar	Sayı (n)	Yüzd e (%)
Sürpriz olmak	15	25,86
Heyecanlanmak	15	25,86
Bilmeyorum	5	8,62
Hayret etmek	4	6,90
Oylece kalmak	2	3,45
Donakalmak	2	3,45
İnanamamak	2	3,45
Gözleri kocaman olmak	2	3,45
Ağzını açmak	2	3,45
Aa demek	1	1,72
Aklını kaybetmek	1	1,72
Endişelenmek	1	1,72
Telaşlı olmak	1	1,72
Heykel gibi olmak	1	1,72
Şaşşal olmak	1	1,72
Şok olmak	1	1,72
Aptal olmak	1	1,72
Korkmak	1	1,72
Toplam Yanıt	58	100

Kullanılan Kelimelerin Yaşa Göre Çeşitlenmesi

Bu aşamada çocukların yaş gruplarına göre kaç farklı duyu ifadesi üretebildikleri nitel analiz yoluyla belirlenmiş ve buna göre karşılaştırma yapılmıştır. Çocukların mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın duyguları belirtmek için kullanmayı seçtikleri kelimelerin sayısının yaş gruplarına göre nasıl değiştiği Tablo.7'de, tüm çocukların mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın duyu ifadeleri yerine önerdikleri farklı kelimelerin sayısı ise Tablo.8'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Çocukların duygu ifadeleri yerine kullandıkları kelimelerin yaşlarına göre sayıları

	Mutlu Yerine	Üzgün Yerine	Kızgın Yerine	Şaşkın Yerine
6 yaş	10 %44	13 %48	11 %41	13 %45
5 yaş	7 %30	7 %26	9 %33	9 %31
4 yaş	6 %26	7 %26	7 %26	7 %24

Tablo 8. Tüm çocukların duygu ifadeleri yerine önerdikleri farklı kelimelerin sayısı

	Mutlu Yerine	Üzgün Yerine	Kızgın Yerine	Şaşkın Yerine
Tüm çocuklar	14	17	16	18

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Kelimeler

Okul öncesi dönemdeki çocuklar dil gelişimi konusunda hızla ilerlemekte ve günden güne farklı kelimeler öğrenerek hem kullanım şekli, hem de kelime hazinesi bakımından zenginleşmektedir. Çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri konusunda önemli birer araç olan kelimeler, duygusal iletişim konusunda da karşımıza çıkmaktadır. Duyguları anlama, anlamlandırma ve ifade edebilme konusunda gelişim göstermeleri beklenen çocukların duygu ifadelerini bilmeleri, bildiklerine dair farkındalık kazanmaları ve kullanışlı şekilde yaşantılarına geçirebilmeleri gerekmektedir. Potansiyelin ortaya çıkmasında kapasitenin önemi düşünüldüğünde çocukların temel duyguları kaç farklı şekilde ifade edebilecekleri bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Çocukların mutluyum, üzgünüm, kızgınım ve şaşkınım ifadeleri yerine kullanılabilecek çok sayıda kelime üretebildikleri ve bu kelimelerin duygu ifadesinin içeriğini dolduran yani çelişmeyen ifadeler olduğu görülmüştür. Çocukların kelimeleri seçerken çok zorlanmadığı ve yanıt verme sürelerinin de çok uzun olmadığı izlenmiştir. Çocukların istedikleri kadar yanıt vermelerine ya da aklına bir şey gelmediğini iletirse yanıt vermemelerine izin verilmiştir. Çocukların çoğunlukla 1'den fazla öneride bulunma eğiliminde buldukları izlenmiştir. Çocukların önerdikleri ifadelerin çeşitli ve çok sayıda olması, incelenen grubun bir üniversite anaokuluna devam eden, sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üzerinde olan ve duygusal zeka içeriklerine sahip bir eğitim programından yararlanan katılımcılardan oluşmasından kaynaklanmış olabileceği de düşünülmektedir.

Kullanılan Kelimelerin Yaşa Göre Çeşitlenmesi

Çocukların mutlu olmak, üzgün olmak, kızgın olmak ve şaşkın olmak duygu ifadelerinin yerine önerdikleri kelimelerin toplamlarının incelenmesinin ardından, bu çeşitliliğin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre, 6 yaş grubundaki çocukların tüm duygu ifadeleri konusunda daha çeşitli önerilerde buldukları ve daha çok sayıda kelime/ ifade üretebildikleri görülmüştür. 5 yaş grubu ve 4 yaş grubunun bunu takip ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca yine nitel olarak bakıldığında 6 yaş grubundaki çocukların her duygu ifadesi için 1'den fazla tepki verdiği, en küçük yaş grubunun ise genelde sadece birer yanıt verebildiği de izlenmiştir. Yani beklendiği üzere yaş büyüdükçe hem kelime çeşitliliğinin, hem de tepki sayısının arttığı görülmektedir.

Alınan cevapların başlıklandırılması ve tekrarlayan ifadelerin belirlenip indirgenmesinin ardından tüm çocukların mutlu olmak yerine 14 farklı ifade, üzgün olmak yerine 17 farklı ifade, kızgın olmak yerine 16 farklı ifade ve şaşkın olmak yerine 18 ifade önerdikleri görülmüştür.

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanları için temel oluşturan kritik bir dönemdir. Sözü edilen gelişim alanları sırayla değil, sarmal (daha önce öğrenilen bilgilerin yeni öğrenilen bilgilerle pekiştirilerek tekrar edilmesi) şekilde desteklenmekte; tek tek değil, birlikte değişim göstermektedir. Dolayısıyla çocuklara bu dönemde sağlanacak eğitim olanaklarının ve aile tutumlarının uygun düzenlemelerle oluşturulması, erken müdahale ve geliştirme çabalarına açık olunması gerekir. Çocukların kendilerini tanımaları ve sosyal ortamda var olabilmeleri için önemli bir kriter olan duygusal becerilerin gelişmesinde dil gelişiminin, geniş kelime bilgisi ve hazinesinin önemli bir katkısı vardır. Duygular; jestler, mimikler, beden dili ve yüz ifadesi kadar kelimelerle de ifade edildiği için çocukların bu alandaki kapasitelerinin öğrenilmesi ve buna dayalı katkılarda bulunabilmesi çok önemlidir.

Bu çalışmada çocukların duygu ifadelerinin çeşitliliği yaşlarına göre incelenmiştir. Buradan yola çıkarak katılımcı gruptaki çocukların duygularını ifade etme konusunda ileriye yönelik olarak daha güçlü olacakları ve farklı şartlarda büyüyen çocuklara göre duygu ifade etme konusunda daha şanslı ve becerili olacakları öngörüsünde bulunulabilir. Esasen bu çalışmadaki katılımcı grubun karşılaştırılacağı (daha düşük seviyede sosyoekonomik şartlardan gelen, kırsal kesimden gelen çocuk grupları gibi) farklı örneklem gruplarıyla çalışmak daha detaylı sonuçlara varılmasını sağlayacaktır.

Çocukların var olan duygusal ifade kapasitelerinin bu çalışmada olduğu gibi nitel yolla incelenmesi, okul öncesi eğitim kurumları ve eğitimciler için de önemli bir mesaj oluşturmaktadır. Çocukların duygusal becerilerini ortaya koyabilmeleri için kavram niteliğindeki bu ifadelerle daha fazla maruz kalması, bunlarla ilgili sözlü oyunlar oynanması, hikayelerin yazılıp okunması, günlük dilde iletişim kurulurken kullanılması, ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi ve kelimelerin çocuklar için model konumundaki anne ve babalar tarafından da kullanılması varılmak istenen eğitimsel sonuçtur. Bunun ışığında duygusal becerilere dair ifade ve kelime kapasitesinin araştırılması ve çeşitlendirip zenginleştirmek için duygusal zeka gelişimi etkinlikleri olarak eğitim programlarına eklenmesi anlamlı ve yararlı olacaktır. Bu sayede çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme ile ilgili olarak erken yaşta deneyim kazanmaları mümkün olabilecektir.

Çocukların bu deneyimleri erken yaşta kazanmalarının ileriki yaşlardaki sosyal ve duygusal gelişimlerine, okul başarılarına ve yaşam kalitelerine etkisi düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde duygusal becerilerle ilgili etkinlikler planlamanın ve uygulamanın önemi de açığa çıkmaktadır. Duygusal becerileri kazandırma aşamasında dil becerilerinin ne kadar önemli bir faktör olduğunu anlamak ve aktarma aşamasında özellikle okul öncesi eğitim kurumlarına; konuyla ilgili gereken eğitimsel desteğin sağlanması, eğitim malzemelerinin, yöntemlerinin ve beklentilerin çeşitlendirilerek zenginleştirilmesi ve uygulanması için önemli roller düşmektedir.

KAYNAKÇA

1. ARI, M., BAYHAN, P., ÜSTÜN, E., AKMAN, B. ve ŞAHİN, S. (1995), 48-72 Aylar Arasındaki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanımlama Ve Algılamalarının Yaş Ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (3), 119-124.
2. CÜCELOĞLU, D. (1968), Üç Farklı Kültürde Yüz İfadeleri İle Bildirişim. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, 6, 49-112.

3. ÇELİK, E., TUĞRUL, B. ve YALÇIN, S.S. (2002), Dört-Altı Yaşlar Arasındaki Anaokulu Çocuklarının Duygusal Yüz İfadesiyle Kendilerini, Anne-Babalarını Ve Öğretmenlerini Algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.
4. EMİR, S., SAYI, A. K. (2013), Öğrenme Stillерinin Duygusal Zeka Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 791-804.
5. EROL, A., ÜNAL, E. K. GÜLPEK, D. ve METE, L. (2009), Yüzde Dışa Vuran Duyguların Tanınması Ve Ayırt Edilmesi Testlerinin Türk Toplumunda Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 10, 116-123.
6. SALTALI, N. D., Deniz, M. E. (2010), Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2105-2140.
7. SAYIL, M. (1996), Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Ve Çizme Becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11 (369), 61-69
8. TUĞRUL, C. (1999), Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
9. YAŞAR, M. C., ARAL, N. (2010), Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (2), 201-209.
10. YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
11. YILMAZ, E. (2012), 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

**ANNEM BAŞIMDA HELİKOPTER GİBİ DÖNÜYOR:
HELİKOPTER EBEVEYNLİK VE OLUMSUZ ETKİLERİ**

Müge SEVAL¹ Buket GENÇ ROLLAS²

¹Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD

²Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD

ÖZET

Helikopter ebeveynlik, çocuk ile sürekli olarak iletişim halinde olan, işlerine müdahale eden, kararlar alan, aşırı koruyucu ebeveynleri ifade etmektedir. Bir çocuğun “*annem başımda helikopter gibi dönüyor*” ifadesi ile ilk kez 1990 yılında “*Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*” kitabında kavramsal olarak kullanılmıştır. Ebeveynler çocuklarını yaşam odağı yaparak yoğun biçimde müdahale etseler de, araştırmalar bunun çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Helikopter ebeveynlerin çocuklarında endişe, geri çekilme, depresif ve güvensiz davranışlar sıklıkla görülmektedir. Bu çocuklarda anksiyete ve depresyon için daha yüksek ilaç kullanma oranlarını daha yüksektir, baş etme becerileri olumsuz etkilenmiştir ve düşük yaşam kalitesine sahiptir. Çocukların okulda fiziksel aktivite yapma durumları ve sosyal katılımları azdır, kişilerarası ilişkileri zayıftır, problem çözme becerileri ve akademik başarıları kötüdür. Bir başka çalışmada helikopter annelerin aşırı koruyucu olmasının çocuklarda sosyal kaygı artışını ön gördüğünü göstermektedir. Bu süreç ergenliğe kadar devam etmektedir ki; üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada helikopter ebeveyni olan öğrencilerin depresyona yatkınlık, özgüven eksikliği problemlerinin görüldüğünü bildirmiştir. Sonuç olarak; helikopter ebeveynliğin davranış biçimi olan aşırı yoğun ilginin, çocuğun duygusal, ruhsal ve sosyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Çocuk ve ebeveynlere birebir hizmet veren, öğretmen, okul psikolojik danışmanı, okul hemşiresi gibi çalışanların ebeveynlerin durumun farkına varması konusunda yol gösterici olması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun güçlü yönlerini öne çıkararak çocuğun güçlendirilmesi önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Helikopter ebeveynlik, Çocuk, Olumsuz etkiler

**MY MOTHER IS SPINNING LIKE HELICOPTER ON MY HEAD :
HELICOPTER PARENTING AND NEGATIVE EFFECTS**

Müge SEVAL¹ , Buket GENÇ ROLLAS²

¹Zonguldak Bulent Ecevit University Faculty of Health Sciences Pediatric Nursing Department,
Zonguldak

²Zonguldak Bulent Ecevit University Institute of Health Sciences Pediatric Nursing Department,
Zonguldak

ABSTRACT

Helicopter parenting refers to overprotective parents, which is in constant contact with the child, which interferes with the work and decisions. A child mentioned "mother is spinning like a helicopter on my head" phrase and it caused as conceptually is in "Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility" book at 1990. Even as parents focus intensively to the life of their children by intervention research on adverse effects on the child. Withdrawal, depression and unsafe behaviors often seen in the children of helicopter parents (Bayer, Sanson, Hemphill, 2006). These children have high errates drug use for anxiety and depression (LeMoyné ve Buchanan 2011; Kim ve ark. 2013), their coping abilities effected negatively and they have bad life quality (LeMoyné ve Buchanan 2011; Schiffrin ve ark. 2014, Segrin ve ark. 2013). The children have less physical activity and social participation, weaking personel relation, bad problem solving ability and academic success (Padilla-Walker ve Nelson 2012, Kim ve ark. 2013; Shoup ve ark. 2009, Janssen, 2015). In another study is shown that excessive protection of helicopter others cause social anxiety on children (Spokas, Heimberg, 2009). This process is going through to adolescent peroid. A study among university student is pointed out that predisposition to depression and lack self- confidence on the children of helicopter parents (Okray, 2016). It has been proven by scientific studies that intense interest of helicopter parenting has negative effects on emotional, mental and social developments of in the children teachers, school counselors, school nurses act as guidance for the parents being aware of negative effects of their behaviours on child. In the otherside, child should be empowered by strengthing the powerful features outside.

KEY WORDS: Helicopter parents, Child, Negative effects

GİRİŞ

Çocukların yetiştirilmesinde ebeveynler farklı yöntemler kullanmaktadır. Anne ve babanın hayata bakışı, yaşam tarzı ve çocukların sergiledikleri tavırlar bu yöntemlerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Ebeveynlerin çoğu çocuğu sürekli kontrol altında tutmayı amaçlamaktadır. Bu durum çocuğun ikileme düşmesine neden olmakta ve anlam dünyası belirsizleşmektedir. Ebeveynler zorlamanın olmadığı durumlarda çocuğun iyi eğitim alamayacağını düşünmektedir. Ancak bu pek doğru bir kanı değildir. Aksine çocuk ve aile etkileşiminde önemli olan anne ve babanın davranışlarıdır. Anne ve babanın davranışlarını örnek alan çocuk, hayatını onlardan gördüğü ve öğrendiği hareketlere, tutum ve davranışlara göre şekillendirmektedir. (Demiriz ve Öğretir; 2007)

1980'lerin başları ile 2000'lerin başları arasında doğmuş olanlar, ebeveynlerinin sürekli yakınlarında bulunduğu ve hayatlarının birçok alanını yöneten okullara gitmişlerdir (Coomes & De Bard; 2004). Bu ebeveynler, helikopterler gibi çocuğun hemen yukarısında bulunan ebeveynler olarak anılmıştır. Helikopter ebeveynleri, çocuklarına çok dikkat ederler ve özellikle çocuğun eğitim kurumlarında herhangi bir zararı önlemek için sürekli olarak endişe duyarlar (Rainey; 2006). Helikopter ebeveynlik, çocuk ile sürekli olarak iletişim halinde olan, işlerine müdahale eden, kararlar alan, aşırı koruyucu ebeveynleri ifade etmektedir. Bir çocuğun "*annem başımda helikopter gibi dönüyor*" ifadesi ile ilk kez 1990 yılında "*Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*" kitabında kavramsal

olarak kullanılmıştır. 2012 yılında Padilla-Walker ve Nelson, helikopter ebeveynliğini “çocuklarının refahı ve geleceği için yanlış yönlendirilmiş olsa sonsuz yatırım yapan iyi niyetli olan ebeveynler” olarak tanımlamışlardır (Padilla-Walker, Nelson, 2012). Helikopter ebeveynler yetişkin çocukları ve okul yönetimi ile sürekli iletişim halindedir. Yetişkin çocuklarıyla birlikte, helikopter ailesi, e-posta, cep telefonu, kısa mesaj gibi iletişim biçimlerini sürekli olarak kullanırlar ki, bu durum çocuklarında özgüven eksikliğine ve özerklik geliştirme becerilerinin azalmasına neden olmaktadır (Hofer, 2008). Bu ebeveynler yetişkin çocukları için akademik kararlar alma ve çocukları başarılı olamadığında kendilerini kötü hissetme eğilimindedir.

Helikopter ebeveynlik, çocuklarının hayatlarına çok fazla dahil olan ebeveynleri kapsar, hatta bu ebeveynler aşırı müdahaleci olabilirler ve her zaman çocuklarının iyiliği hakkında endişeleri vardır (Willoughby et al., 2013). Helikopter ebeveynler aşırı kontrol, aşırı şeffaflık, aşırı koruyucu ve aşırı-mükemmeliyetçi tutumlarıyla ebeveynlik sorumluluğunu abartmaktadır. Bu ebeveynler çocuklarını sürekli takip eder ve yaşamlarına karışır. Çocuklarının güvenli, mutlu, yaşamlarından memnun iyi eğitilmiş olmasını isterler. Ebeveynler özellikle çocuklarının başarı ve başarısızlık deneyimlerinde çok fazla sorumluluk alırlar. Bu ebeveynler çocuklarına önemli duygusal ve finansal yatırımlar yapmaktadırlar (Trigger, 2012; Lemoyne ve Buchanan, 2012; Hunt, 2008). “*Dünyanın en uzun göbek bağı*” olarak nitelendirdiği cep telefonunun kullanımının da yaygınlaşmasıyla iyice kanıksamaya başlanan “helikopter ebeveynler”, tüm iyi niyetleri ile çocuklarının başarısı için çalışsa da aslında şu mesajı vermektedir: “*Sen beceriksizsin, bu genç yaşında hayatını dengelemeyi bilmen mümkün değil, işte bu yüzden ben devrede olmak zorundayım*”. Bu çocuklar önceki nesillerle karşılaştırıldıklarında inanılmaz bir teslimiyet sergilemektedir, hayat onlara bu şekilde çok daha kolay gelmektedir çünkü bir anlamda bu genç yaşlarında hem sekreterleri, hem şoförleri, hem kişisel asistanları vardır.

Helikopter ebeveynleri genellikle çocuklarını strese karşı korumak, problemlerini çözmek ve onlara sürekli destek sağlamak için çaba sarf ederler (Hirsch and Goldberger, 2010). Helikopter ebeveynlik ırk, yaş, bölge, ekonomik durum ayırt etmeden tüm kültürlerde var olan bir tutum şeklidir. Bazı uzmanlar bu tutumun sınıf, ırk, kültür ve ekonomik duruma doğrudan bağlı olduğunu iddia etmişlerdir (Vinson, 2013).). Teknolojik gelişmeler (cep telefonları ve internete kolay erişim) ve çevresel güvenlik eksikliği, ebeveynlerin çocuklarını koruma ve izleme çabalarının artmasına neden olmuştur (Hunt, 2008; Wesner and Tammy, 2008)

Literatürde Helikopter Ebeveynlik

Helikopter ebeveynler, çocukların kendi sorumluluklarını üstlenmelerini önleyerek sürece dahil olurlar (Seginet et al., 2012). Bu nedenle, bu alandaki literatür öncelikle ebeveynin çocuğun duygusal iyilik halini ve sorumluluk alma yeteneğini etkileyip etkilemediğine odaklanmaktadır (Bayer et al, 2010). İki ve dört yaşındaki çocukların anksiyete, depresyon, düşük benlik saygısı ile aşırı ebeveynlik arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Orta çocukluk çağı için de benzer sonuçlar bulunmuştur (Bayer et al, 2010).

Padilla-Walker and Nelson aktardığına göre; ebeveynlerin zorlayıcı kontrol uygulama girişimleri, çocukların davranışsal özerkliğini (yani sert, tehdit edici, otoriter davranışları) veya psikolojik ve

duygusal özerkliğini (yani psikolojik kontrol) sınırlamayı amaçlamaktadır. Böylece çocuklar ve ergenler hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemleri geliştirme eğilimine girmektedir (Barber and Harmon, 2002; Bean et al., 2006; Olsen et al., 2002).

Araştırmacılar, “*helikopter ebeveynlik*” ile çocuğun mutluluk düzeyi, akademik başarısı, akıl sağlığı, geleceğin profesyonel başarısı gibi değişkenlerin bir araya gelmesi arasındaki ilişkiyi araştıran çok sayıda çalışma yapmışlardır (Zhao, 2012). Helikopter ebeveynler tarafından yetiştirilen çocuklar, zaman yönetimi ve baş etme becerileri gibi önemli yetkinlikler geliştirememektedir. Bu çocuklar boş zamanlarında yaratıcı olmayan faaliyetlerde bulunma, yaptığı aktivitelerden zevk alamama, etrafındaki kişilerin duygularını önemsememe, özgüven eksikliği, kendine saygıda yetersizlik durumu yaşamalarının yanında anksiyeteye, depresyona ve strese daha yatkınlardır. Yaşam becerilerini kendi başlarına uygulayamazlar (Trigger, 2012; Segrin and Givertz, 2013). Çocuklarına aşırı derecede dahil olmayı tercih eden ebeveynlerin çeşitli nedenleri vardır: Çoğunlukla çocuklarını çaresiz olarak düşündüklerinden, onların rekabet dünyasında başarılı olmalarına yardımcı olmak için çocuklarının hayatlarındaki yoğun katılımı nedeniyle gözetim ve rehberliğin gerekliliğine inanırlar. Küçük çocuklar için, bu davranışların çoğu uygun olabilir. Ancak giderek artan araştırmalar yetişkinlerin daha büyük çocuklara uygulandığı bu tür eylemlerin olumsuz etkilerini göstermektedir. Özellikle ergenlerde urum çok vahimdir. Ergenliğin amacı bir kimlik oluşturmaktır ve ebeveynliğin amacı yavaş yavaş çocuğu bağımsızlığa teşvik etmektir. Ancak helikopter ebeveynin çocuğu hiçbir zaman bağımsızlaşamaz. Ergenin kimlik oluşumu döneminde ebeveynlerine olan bağımlılığı, üniversite döneminde gerçek yaşam deneyimleri için çocuğu hazırlıksız bırakabilir. Özellikle ebeveynlerin sürekli olarak müdahale etmesi durumunda sonucunda ergen sorunlar karşısında başa çıkmakta sorun yaşamaktadır. Ebeveynler çocuklarını düzenli olarak zararlı sonuçlardan kurtardıklarında, çocuklar başarısızlığın üstesinden gelmeyi öğrenememektedir (Kantrowitz and Tire, 2006; Givertz and Segrin, 2012). Okray (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, helikopter ebeveyni olan öğrencilerin depresyona yatkınlık, özgüven eksikliği problemlerinin görüldüğünü bildirmiştir (Okray, 2016)

Bazı çalışmalara helikopter ebeveynliği düşük yaşam doyumu ve kendini kabul etme düzeyleri gibi psikolojik rahatsızlıklarla ilişkilendirilmiştir (Le Moyne ve Buchanan, 2011; Schiffrin et al., 2014). VanIngen’in aktardığına göre Montgomery’nin 2010 yılında yaptığı araştırmaya göre, helikopter ebeveynlik ile ve nörotisizm, yeni deneyime daha az açıklık ve bağımlılık arasında bir ilişki bulunmuştur (VanIngen et al., 2015). Ayrıca helikopter ebeveynliğinin meslektaşlardan yabancılaşma ve meslektaşlar arasında güven eksikliği ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Helikopter ebeveynliğinin, hak ve narsisizm gibi problemlerle kişilik özellikleri ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (Locke et al., 2012; Munich and Munich, 2009). Bunun yanı sıra öz-yeterlik gibi pozitif özellikler ile negatif ilişkili olarak bulunmuştur (Givertz and Segrin, 2012). Helikopter ebeveynliği ayrıca genç yetişkinlerin sorunlarını nasıl çözeceklerini ve yaşamlarının sorumluluğunu almayı da engelleyebilir (Lythcott-Haims, 2015). Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki ve Sunderland (2017), helikopter ebeveynliğinin “zayıf akademik başarı, düşük benlik saygısı ve yaşam doyumu, yoksul akran ilişkileri ve daha fazla kişilerarası bağımlılık ile bağlantılı olduğunu ve kız öğrencilerin erkeklere göre bu olumsuz etkilere karşı daha savunmasız olduğunu

bildirmişlerdir(Kouros et al; 2017) Helikopter ebeveynliğin anksiyete (Hudson ve Rapee, 2001; Okray, 2016) ve düşük özgüven (Laible and Carlo, 2004) gibi psikolojik uyumsuzluk (McLeod, Wood ve Weisz, 2007) ile bağlantılı olabildiği düşünülmektedir.

Schiffirin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull, and Tasher (2014) kolej de okuyan 297 öğrencinin helikopter ebeveynliği ile özerklik, depresyon, anksiyete, yaşam doyumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar, memnuniyet arasındaki ilişkiyi tanımlamak amaçlı yaptıkları bir araştırmada, aşırı kontrol sahibi ebeveynlere sahip olduklarını bildiren öğrenciler anlamlı olarak daha yüksek depresyon düzeyleri ve yaşamdan daha az memnuniyet duyduklarını bildirmişlerdir (Schiffirin et al; 2014).

Okul sağlığı hizmetleri; toplumda okul çağında bulunan çocuk ve gençlerin en iyi bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlığa kavuşmalarını ve sağlıklı durumlarının devamını sağlamayı amaçlar (Akın, 2015). Okul sağlığı hizmetleri bu olumsuz faktörlerin giderilmesine veya en az seviyeye düşürülmesine katkı sağladığı için, öğrencinin akademik başarısına da olumlu katkıda bulunur (MEB). Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ= World Health Organization= WHO), 1998 yılında yayınladığı bildiride "okul sağlığı hizmetlerinin gençlerin sağlığını olumlu yönde etkileyerek kendilerine güvenlerini artırdığını, yaşam yeteneklerini ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini" ifade ettiği belirtilmektedir (DSÖ, 1998). Okulda öğrencinin başarısını etkileyen bireysel ve çevresel birçok faktör vardır. Okul aile işbirliği bunlardan birisidir. Okul aile işbirliği çocuk sağlığı ve akademik başarısının devamlılığı açısından önemlidir. Helikopter ebeveynlik çocuğun akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Ulusal Okul Hemşireleri Birliği'nin tanımına göre okul sağlığı hemşireliği; öğrencilerin hayat boyu kazanımlarını, akademik başarılarını ve sağlığını geliştiren profesyonel hemşireliğin bir uygulama alanıdır. Bu amaçla, okul sağlığı hemşireliği öğrencinin normal gelişimine katkıda bulunarak sağlığı yükseltir, mevcut veya muhtemel sağlık problemlerine aile veya diğer başka kurumlarla işbirliği kurarak müdahale eder (Magalnick and Mazyc, 2008).

Sonuç

Helikopter ebeveynliğin davranış biçimi olan aşırı yoğun ilginin, çocuğun duygusal, akademik, ruhsal ve sosyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Çocuk ve ebeveynlere birebir hizmet veren, öğretmen, okul psikolojik danışmanı, okul hemşiresi gibi çalışanların multidisipliner bir anlayışla ebeveynlerin durumun farkına varması konusunda yol gösterici olmaları gerekmektedir. Ayrıca çocuğun güçlü yönlerini öne çıkararak çocuğun güçlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Akın A(2015). *Okul Sağlığı, Halk Sağlığı Temel Bilgiler*. In: Çağatay G, Levent A, editörler. 3. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları,455-6
2. Barber, B. K., Harmon, E. L.(2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*. In B. K. Barber (Ed.), *Psychological control of children and adolescents*,:15–52. Washington, D.C.: American Psychological Association

3. Bayer, J., Hastings, P., Sanson, A., Ukoumunne, O., Rubin, K. (2010). "Predicting mid-childhood internalising symptoms: A longitudinal community study", *The International Journal of Mental Health Promotion*,12(1);5-17.
4. Bean, R. A., Barber, B. K., Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: The relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27;1335-1355.
5. Coomes, M. D., De Bard, R. (2004). Serving the millennial generation [Special issue]. *New Directions for Student Services*, (106).
6. Demiriz, S., Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,:(15);1, 105-122.
7. Givertz, M., Segrin, C. (2012). The association between over involved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*,41;1111-1136
8. Hirsch, D., Goldberg, E. (2010). Hovering practices in and outside the classroom, time to land? *About Campus*, 30-32.
9. Hofer, B. K. (2008). The electronic tether: Parental regulation, self-regulation, and the role of technology in college transitions. *Journal of the First-Year Experience&Students in Transition*, 20, 9-24
10. Hudson, J. L., Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*,39;1411-1427.
11. Hunt, J. (2008) Make room for daddy... and mommy: helicopter parents are here. *The Journal of Academic Administration in Higher Education*,4(1); 9-12.
12. Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3); 939-949.
14. Laible, D. J., & Carlo, G (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*,19; 759-782.
15. Lemoyne, T. Buchanan, T. (2011) Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association*,: 31(4); 399-418, DOI: 10.1080/02732173.2011.574038
16. Locke, J., Campbell, M. A., Kavanagh, D. J. (2012).Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling*,: 22;249-265.
17. Lythcott-Haims, J. (2015). *How toraise an adult: Break free of the over parenting trap and preparey our kid for success*. New York: Henry Holt and Company.

18. Magalnick H, Mazyck D (2008). Role of the school nurse in providing school healthservices. *Pediatrics*;121(5):1052-6
19. McLeod, B. D., Wood, J. J., &Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and child hood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*,;27;155-172.
20. Montgomery, N. (2010). *The negative impact of helicopter parenting on personality*. Poster session presented at the annual meeting of the Association of Psychological Science, Boston, MA
21. Munich, R. L., &Munich, M. A. Overparentingandthenarcissisticpursuit of attachment. *Psychiatric Annals*,2009: 39;227-235
22. Okray, Z. HelicopterParentingandRelatedIssues: PsychologicalWellBeing, Basic PsychologicalNeedsandDepression on UniversityStudents. *CurrResEduc*. 2016: 2(3);165-173
23. Olsen, S. F., Yang, C., Hart, C. H., Robinson, C. C., Wu, P., Nelson, D. A. (2002). *Mothers' psychological control and preschool children's behavioral outcomes in China, Russia, and the United States*. In B. K. Barber (Ed.), *Psychological control of children and adolescents* (pp. 235–262). Washington, D.C.: American PsychologicalAssociation
24. Padilla-Walker, L.M., Nelson, L.J (2012) Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 2012;35;1177-1190.
25. Rainey, A(2006). Survey provides further evidence of high parental involvement with college students. *The Chronicle of Higher Education*, 39–43.
26. Schiffrin, J. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., Tasher, T (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23;548-557.
27. Segrin, C., W, A., Givertz, M., Bauer, A., Murphy, M.T (2012). The Association Between Over Parenting, Parent-Child Communication and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*,61; 237-252
28. The World Health Report. Life in the 21st century a visionforall. Geneva, WHO; 1998.
29. Triger, Z. Darker A. (2013) Side of Over parenting, Utah L. Rev. On Law, hein online.
30. Wesner, M., Miller, T (2008). Boomers and millennials have much in common. *Organization Development Journal*, 26(3);89-96.
31. Willoughby, B.J., Hersh, J.N., Padilla-Walker, L.M. & Nelson, L.J. 'BackOff! Helicopterparentingandretreatfrommarriageamongemergingadults. *Journal of FamilyIssues*, 2015:36(5);669-692
32. Van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., Scapinello, S., Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing care giving style on peer attachmentand self-efficacy. *Journal of CollegeCounseling*, 18;7-20.

33. Vinson, K. Hovering too close: The ramifications of helicopter parenting in higher education. *Georgia State University LawReview*, 2013:29(2);423-452.
34.: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/53/01/752669/dosyalar/2012_12/07032_16_akademik_baar.pdf. Erişim Tarihi: 30.09.2018

HER YÖNÜYLE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SETİ

EDİTÖRLERİMİZ

Prof. Dr. Abide Güngör Aytar
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol
Prof. Dr. E. Nilgün Metin
Prof. Dr. Fatma Şahin
Prof. Dr. Fiğen Turan
Prof. Dr. İsmihan Artan
Prof. Dr. Pınar Bayhan
Prof. Dr. Rengin Zembat
Prof. Dr. Z. Fulya Temel
Prof. Dr. Nevin Şanlıer
Prof. Dr. Arzu İpek Yükselen
Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü
Prof. Dr. Neslihan Avcı
Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy
Doç. Dr. Gökhan Duman
Doç. Dr. İlkyay Ulutaş
Uzm. Ayşe Turla



176 YAZAR, 17 EDİTÖR BU SETTE BULUŞTU



www.hedefcs.com.tr

Tel: 0312 433 23 63 - 0541 433 23 21

17 EDİTÖR,164 YAZARDAN OLUŞAN ÇOCUK GELİŞİMİ KİTAP SETİMİZ HAZIRLIK AŞAMASINDADIR.

KİTAP İSİMLERİMİZ

Çocuk Gelişimi, Gelişim Psikolojisi, Çocuk Hakları, Sağlık Kuruluşlarında Çocuk , Çocuk Gelişiminde Kuramlar, Çocuklarda Davranış Yönetimi, Özel Gereksinimli Çocuklar, Gelişimsel Tanı ve Değerlendirme, Gelişimsel Destek Programları, Aile Yaşam Döngüsü, Aile Eğitimi, Cinsel Gelişim ve Eğitim, Çocukta Yaratıcılığın Geliştirilmesi, Çocuk ve Müzik, Çocuk Edebiyatı, Çocuk ve Oyun, Erken Müdahale.

EDİTÖRLERİMİZ

Prof. Dr. Fulya Temel ,Prof. Dr. İsmihan Artan
Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Abide Güngör
Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy, Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü
Prof. Dr. Figen Gürsoy, Prof. Dr. Pınar Bayhan
Doç. Dr. Ender Durualp, Doç.Dr. Fatma Elibol,
Doç. Dr. Gözde Akoğlu, Doç. Dr. Kezban Tepeli,
Doç. Dr. Özcan Doğan, Doç. Dr. Şehnaz Ceylan,
Uzm. Ayşe Turla