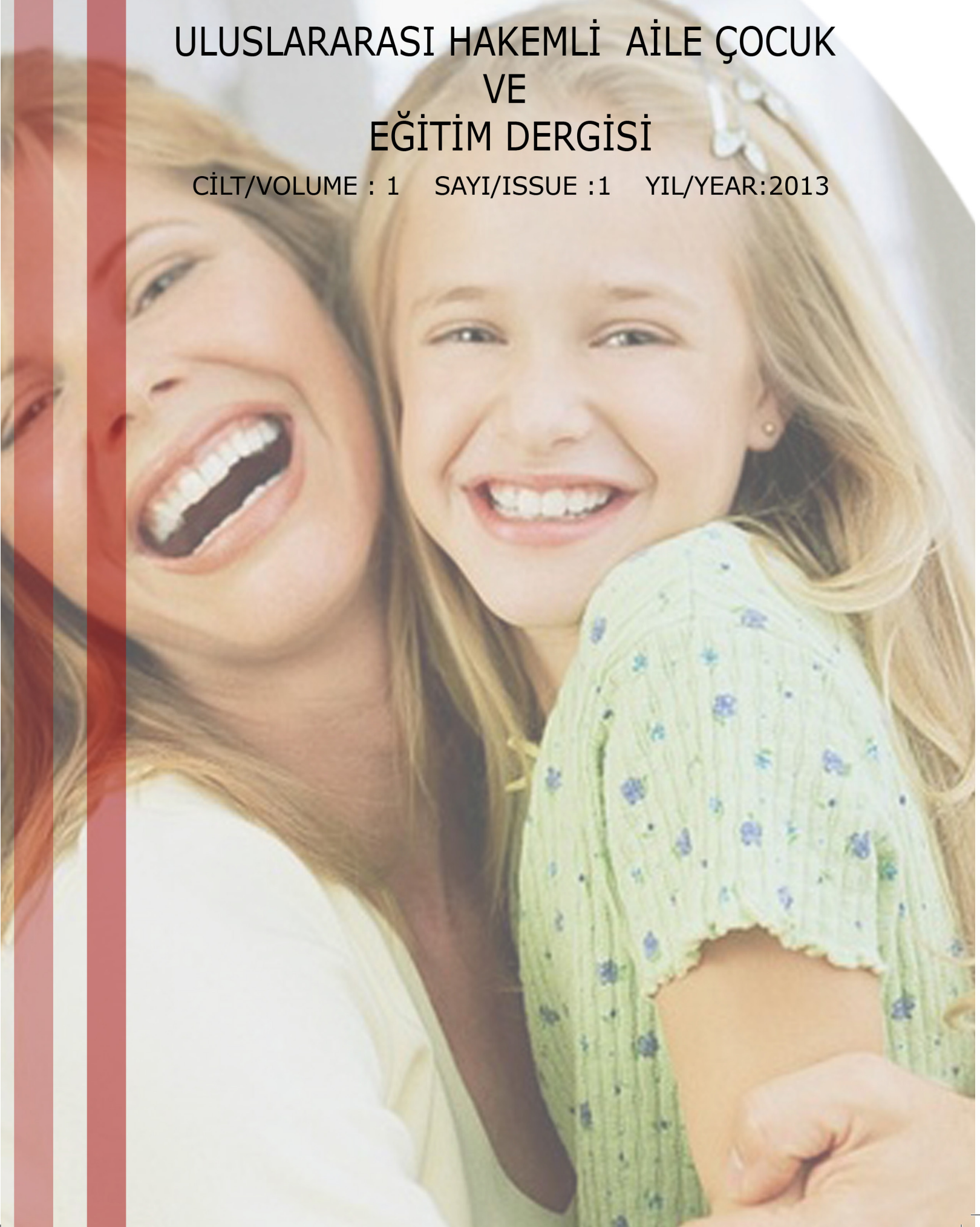


**A C E D**

ULUSLARARASI HAKEMLİ AİLE ÇOCUK  
VE  
EĞİTİM DERGİSİ

CİLT/VOLUME : 1 SAYI/ISSUE :1 YIL/YEAR:2013



# İÇİNDEKİLER

---

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN BABALARIN BABALIK ROLLERİNİ ALGILAMALARI İLE ÇOCUKLARININ DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	1-17	FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYDEKİ ANNELERİN ÇOCUKLARININ PROBLEM DAVRANIŞLARIYLA BAŞA ÇIKMA YOLLARININ İNCELENMESİ	75-90
<i>Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Didem TÜRKOĞLU</i>		<i>Münevver CAN YAŞAR, Gözde İNAL KIZILTEPE, Özgün UYANIK</i>	
BİREYLERİN SOSYAL ALGI VE SOSYALLEŞME DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİNDE REKREASYONEL UYGULAMALARIN ÖNEMİ	18-29	EBEVEYNLERİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİYLE ÇOCUKLARIN BENLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ	91-103
<i>Ahmet ATALAYA, Kürşad AKBULUT1 A. Serdar YÜCEL</i>		<i>Esra SARICAI Zeliha YAZICI</i>	
ÇOCUK ODA TASARIM İLKELERİ ve UYGULAMALI ÖRNEĞİ	30-42	HASTA ÇOCUKLARIN ALGILADIKLARI ANNE KABUL REDDİ İLE ANNELERİNİN KABUL RED DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	104-117
<i>Hakan ÇAKIR</i>		<i>Gül KADAN, Hatice ERTEN, Hülya Gülay OGELMAN</i>	
MUĞLA VALİ HÜSEYİN AKSOY ÇOCUK YUVASINDA BARINAN ÇOCUKLARA REKREATİF ETKİNLİK OLARAK UYGULANAN HALK OYUNLARI ÇALIŞMASININ BAZI FİZİKSEL GELİŞİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ	43-54	PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİ VE OKUL ÖNCESİ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARLA “TELEVİZYON PROJESİ”NİN UYGULANMASI	118-129
<i>Emrah CERİT, Hayrettin GÜMÜŞDAĞ, Ali AĞILÖNÜ, Fatih EVLİ, Meltem EVLİ</i>		<i>Arzu ÖZYÜREK, İsa ÖZKAN, Zuhul BEGDE, Süleyman CİVLİZ</i>	
SINIF TEKRARI YAPAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN ÇALIŞMA DAVRANIŞI VE SINAV KAYGISI DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ UYGULAMALI ANKARA ÖRNEĞİ	55-74		
<i>Dilek TUNA CESİM, Murat KORKMAZ, Hayrettin GÜMÜŞDAĞ, Gökşen ARAS</i>			

**BAŞ EDİTÖR**

Fatma TEZEL ŞAHİN

**DERGİ SEKRETERİ BAŞ EDİTÖR  
DANIŞMANI**

Arzu ÖZYÜREK

**BAŞ EDİTÖR ASİSTANLARI**

Arş. Gör. Elçin YAZICI

Arş. Gör. Özgün UYANIK

**BAŞ EDİTÖR YARDIMCILARI**

Murat KORKMAZ

Hülya Gülay OGELMAN

Adalet KANDIR

Nur DİLBAZ ALACAHAN

**EDİTÖRLER**

Nezahat GÜÇLÜ

Gülten HERGÜNER

Çetin YAMAN

Mustafa USLU

Saliha ALTIPARMAK

Fehmi TUNCEL

Aylin ZEKİOĞLU

Erdal ZORBA

Zeki KAYA

Emine DEMİRAY

Nazan Çiydem SADIOĞLU

**YAYIN KURULU**

Fatma TEZEL ŞAHİN

Adalet KANDIR

Murat KORKMAZ

Nur DİLBAZ ALACAHAN

Nezahat GÜÇLÜ

Gökşen ARAS

Arzu ÖZYÜREK

Hülya Gülay OGELMAN

Gülten HERGÜNER

Ali Serdar YÜCEL

Emre YANIKKEREM

Yener ÖZEN

Serdar TOK

**SAĞLIK BİLİMLERİ ALAN EDİTÖRÜ**

Emre YANIKKEREM

**İNGİLİZCE DİL ALAN EDİTÖRÜ**

Gökşen ARAS

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN EDİTÖRÜ**

Gözde İnal KIZILTEPE

**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ALAN  
EDİTÖRÜ**

Münevver Can YAŞAR

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ ALAN EDİTÖRÜ**

Yener ÖZEN

**ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALAN EDİTÖRÜ**

Serdar TOK

Gökhan DELİCEOĞLU

**SPOR BİLİMLERİ ALAN EDİTÖRÜ**

Semiyha DOLAŞIR TUNCEL

**KADIN DOĞUM VE ANNE SAĞLIĞI ALAN  
EDİTÖRÜ**

Hasene ÖZÇAM

**PSİKOLOJİ ALAN EDİTÖRLERİ**

Neylan ZİYALAR

Dilek ANUK

**TEKNİK EDİTÖR**

Burhan MADEN

**MÜZİK EĞİTİM ALAN EDİTÖRÜ**

Tülin MALKOÇ



Baş Editör  
Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

### **Değerli Okuyucular.,**

Birçok alanda olduğu gibi anne, çocuk ve aile konusunda yayın kabul eden dergi sayısının az olması dikkat çeken hususlar arasında yer almaktadır. Bu eksikliğin doldurulması ve yazar ile okuyucuların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yayın hayatına giren dergimiz siz yazar ve okuyucuların hizmetine sunulmuştur. İlk sayımız olmasına rağmen dergimize katılım sağlayan başta hakem ve editör kurulu üyelerimize teşekkür ederiz. Bu sayımızda toplam 9 makale bulunmaktadır. Bu makalelerin hazırlanmasında ve değerlendirmesinde görev alan arkadaşlarımıza da ayrıca teşekkür ederiz. Yılda üç sayı şeklinde çıkacak olan dergimiz diğer hakemli ve uluslararası yayın özelliği taşıyan başta UHBAB, İİB ve SSTB dergileriyle paralel yayın ilkelerini kabul etmiş ve hayata geçirmiştir. Öncelikli olarak anne, çocuk ve aile alanlarından yayın kabul eden dergimizde “Aile ve Çocuk, Aile ve Sağlık, Anne Çocuk ve Radyo Televizyon Sinema, Çocuk Eğitimi, Çocuk Psikolojisi, Çocuk ve Sağlık, Psikoteknik ve Psikomotor, Aile ve Ekonomi, Aile – Çocuk ve İletişim, Anne ve Sağlık, Çocuk Gelişimi, Çocuk ve Müzik Eğitimi, Çocuk ve Spor ile İstatistik ve Ölçme Değerlendirme” alanlarındaki tüm yayınlar kabul edilmektedir. Diğer paralellik içeren dergilerimizle aynı koşullarda yayın hayatını devam ettirecek dergimiz spesifik bir dergi olup, yayın kabul ettiği alanlar dışına çıkmamaktadır. Bu alanlara dair hazırlanmış araştırma, sunum, çeviri şeklinde hazırlanan çalışmalar hakem değerlendirme süreci sonunda olumlu kabul edilmesi durumunda yayına alınacaktır. İkinci sayımız itibariyle dergi diğer paralel dergilerimizde olduğu gibi indeks başvurularını yaparak indekslenmeye başlanacaktır. Dergimiz yılda üç sayı ve her dört ayda bir olmak üzere yayın yapacaktır. Makalelerin değerlendirme süreci yaklaşık olarak iki şekilde olacaktır. Bu sürecin dışına çıkmayacak ve her yazara aynı şekilde imkân ve olanak sağlanacaktır. Kabul edilen makaleler bekletilmeksizin direkt sıradaki sayıda yayınlanmak üzere sisteme aktarılacaktır. Her bir makale alında uzman iki branş hakeminin değerlendirmesine gönderilecek ve her iki alan-branş hakeminden olumlu sonuç alan makaleler yayına kabul edilecektir. Bu sayımıza göstermiş olduğunuz emek, katkı, destek ve tüm ilginizden dolayı teşekkür eder bir sonraki sayımızda görüşmek üzere esenlikler dileriz.

**Sayı Hakemleri:** Zeliha YAZICI, H. Murat KORKMAZ, Arzu ÖZYÜREK, Fatma TEZEL ŞAHİN, Nurhayat ÇELEBİ, Fatoş SİLMAN, Zeki KAYA, Gözde İNAL KIZILTEPE, Filiz ERBAY, Ali Serdar YÜCEL, Gülten HERGÜNER, Osman TİTREK, Mustafa TALAS, Yener ÖZEN, Serdar TOK, Nur DİLBAZ ALACAHAN, Gökşen ARAS, Lale GÜREMEN ve Nihal ARIOĞLU



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN BABALARIN BABALIK ROLLERİNİ ALGILAMALARI İLE ÇOCUKLARININ DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**AN INVESTIGATION ON PATERNITY ROLE PERCEPTION OF FATHERS WITH PRE-SCHOOL CHILD, AND BEHAVIORAL PROBLEMS OF THEIR CHILDREN**

*Gülümser GÜLTEKİN AKDUMANI, Didem TÜRKOĞLU<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı*

<sup>2</sup>*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı*

**Özet**

Bu araştırma; okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının problem davranışlarının babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği, ilk baba olma yaşı ve aile tipi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 48ay-60 ay ve üzeri 533 çocuk ve bu çocukların babaları oluşturmuştur. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Genel Bilgi Formu”, “Babalık Rolü Algı Ölçeği” ve “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda babaların babalık rolü algısının babanın yaşı, öğrenim durumu, ilk baba olma yaşına göre ( $p<0.05$ ); çocukların problem davranışlarının ise, babanın öğrenim durumu ve aile tipi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının problem davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmış olup bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Baba-çocuk, Babalık rolü, Problem davranış, Okul öncesi dönem.

**Abstract**

The purpose of this study was to examine the paternity role perceptions of fathers whose child continues education at a pre-school educational institution, and problem behaviours of their children in accordance with the variables such as father's age, father's education, father's profession, the age of progeneration for the first time, family type etc. and to determine the relation between fathers' paternity role perception and problem behaviours of their children. The sample of the study consists of 533 children in total aged 48-60 months and over who continue pre-school educational institution in central districts of Ankara province, and their fathers. In the research conducted descriptively, “Personal Info Form”, “Paternity Role Perception Scale” and “Problem Behavior Scale” was used as data collection tools. This results of study was found; paternity role perceptions of fathers differentiate according to father's age, father's education and the age of progeneration for the first time ( $p<0.05$ ); whereas the problem behaviours of the children differentiate according to father's education and family type ( $p<0.05$ ). It was determined that there was a statistically significant negative correlation between paternity role perceptions of fathers and problem behaviours of their children ( $p<0.05$ ). The research findings and recommendations were discussed in the light of the relevant literature.

**Key Words:** Father-child, Paternity role, Problem behavior, Pre-school education.



## 1. GİRİŞ

Toplumun kadın ve erkeklerden beklediği, bazı davranış örüntüleri bulunmaktadır. Cinsiyet kalıp yargıları olarak adlandırılan bu davranış örüntülerine göre kadınların daha duygulu, duyarlı, fedakar, çocuğun eğitimi ve bakımı ile ev işlerinden sorumlu olduğu; erkeklerin ise ev dışında çalışan, ailenin maddi geçimini sağlayan, bağımsız, soğukkanlı ve cesur olduğu yargısı süregelmektedir. Ancak değişen yaşam koşulları sonucu cinsiyet rolleri ve kalıp yargıları, kadınlarla erkeklerin rollerini kesinleşmiş sınırlarla çizmekten öteye geçmiş, baba-çocuk ilişkisinin çocuğun gelişiminde çok az etkili olduğu varsayımını değiştirmiştir. Rollerin paylaşımında aile içerisindeki sorumluluğun sadece anneye atfedilemeyeceği, babanın da başta çocuk olmak üzere ev ile ilgili işlerde en az anne kadar sorumlu olması gerektiği inancı gelişmeye başlamıştır (Cabrera et al, 2000:127-132; Dökmen, 2010:104; Pruet et al, 2009: 170; Yoko et al, 2013: 92).

Farklı geleneklerden oluşan çoğu toplumda siyasi, ekonomik ve sosyal kurumları neden erkeklerin kontrol ettiğini açıklamaya çalışan kuramcılar tarihsel ve kültürel olarak ortak bir kanısı “annelerin çocukların birincil bakıcıları olduğu”dur. Uzun yıllar çoğu sosyal kuramcı, biyolojinin evrensel olarak kadınları evcil rollere, erkekleri ise otorite pozisyonlarına atadığını kabul etmiştir. Çocuk yetiştirmenin kadının doğal rolü olduğu düşünüldüğü için, araştırmacılar kadınların kamu işlerinden hariç tutulduğu sosyal ve kültürel süreçlere de yetersiz ilgi göstermiştir

(Daly, 2009: 73; Wood ve Repetti, 2004: 240; Zhonghe et al, 2013:307).

Şüphesiz politik, sosyal ve ekonomik alandaki değişimlerin kadın ve erkeğe atfedilen rolleri etkilemesi, çalışan anne sayısının artması, annenin ev dışında tam gün dışarıda çalışması, artan boşanma oranlarına paralel olarak yalnız yaşayan babaların çocuklarının bakım ve eğitim sorumluluklarını üstlenmeleri, geleneksel aile yapısının küçülerek çekirdek aileye dönüşmesi sonucu çekirdek aile içerisindeki bireylere düşen rol ve sorumlulukların artması gibi etmenler, “baba” olma kavramını değişime uğratıp babanın çocuğun eğitimi ve gelişimindeki rolüne olan ilginin artmasına yol açmıştır (Anliak, 2004:25; Güngörmüş, 1995:242; Juhari et al, 2013: 213; Kuzucu, 2011: 84; Tezel Şahin ve Özyürek, 2008:396).

Özellikle geniş ailelerden kopup küçülen ailelerin, kendi yakın akrabaları yerine yakınlarındaki yabancıların toplumsal bağlarının yerini alması, anne ve babaların da annelik ve babalık rollerini gerçekleştirmede tek başlarına oldukları gerçeğini ortaya çıkartmıştır. Çağdaş ailenin oluşumu, geniş yapılı bir toplumun bölünerek daha küçük ve içsel merkezli yapılar oluşturması olarak nitelendirilirken çocuğun bu küçük yapının bir ürünü ve geleceğin teminatı olması bakımından önemli olduğu anlaşılmıştır (Kiernan, 2006: 660; Nugent, 1991: 476; Tshweneagae, 2013: 117). Günümüz toplumlarında ise kadın-erkek eşitliğinin benimsenmesi, babayı çocuğun yaşamında çok daha önemli bir konuma getirmiştir (Ekşi, 1999:58; Zhonghe et al, 2013:308).



Erkeklerin birer baba ve aile bireyi olarak, çocukları üzerinde çok çeşitli ve önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda, babalık rolü üzerine artan ilgi, çocuğun gelişimi üzerindeki baba etkisinin önemini vurgulamaktadır. Baba faktörünün çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve cinsel gelişimi üzerine etkisini inceleyen araştırmalar, nitelikli baba-çocuk ilişkisine sahip çocukların okuldaki akademik becerilerinin olumlu etkilendiğini, sosyal ve duygusal açıdan çevresiyle uyumlu, daha az problem davranış sergileyen özellikte olduklarını saptamıştır (Evans,1995: 3; Hossain, 2013: 119).

Problem davranış; bireyin yeni bir beceriyi öğrenmesine engel olup bulunduğu sosyal ortamın dışında kalmasına sebep olan, kendisi de dahil olmak üzere çevresindeki diğer bireylere zarar veren, bireyin yaşadığı toplumsal hayat içerisindeki normlara uymayan davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005:11). Okul öncesi dönem çocuklarda problem davranışların önlenmesi, çocuğun ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri kazanabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuk, en etkili sosyalleştirme kurumu olarak görev yapan aile içinde sosyal bir birey olmayı öğrenmektedir. Çocuk aynı zamanda en ince ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele ihtiyaç duymaktadır. Anne ve babalarının etkisi altında olan çocuk, onların olumlu ve olumsuz özelliklerini özdeşim yoluyla edinir. Bu dönem, çocukta başkalarını taklit eğiliminin en yüksek olduğu evredir. İyi bir gözlemci olan çocuk anne ve babasının kendisiyle ve birbirleriyle olan ilişkisini sürekli gözler ve

değerlendirir (Cüceloğlu, 1997:58; Yavuzer, 2001:129; Yörükoğlu, 1997:127). Bu bağlamda baba-çocuk etkileşimi, çocuğun sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar sergilemesi veya bunun tam aksine problem davranışlar ortaya çıkarmasında belirleyici bir unsurdur (Hossain, 2013: 119; Nugent, 1991: 476).

Lamb (1997), baba-çocuk etkileşiminin çocuk üzerinde doğrudan etkisi olduğunu belirtmiştir. Annelerin çocuklarıyla geçirdiği zamanın daha çok fiziksel bakım ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak üzerine kurulu olmasının aksine, baba-çocuk etkileşiminin fiziksel aktivitelere dayanmasının, babaların çocuklarıyla daha çok oyun aktivitesiyle zaman geçirdiğinin bir göstergesi olmuştur. Etkileşim tarzındaki bu farklılık ise çocuğun sosyal-duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bazı toplumbilim araştırmaları, özellikle erkek çocukların toplumsallaşmasında babanın önemine değinmektedir. Baba yokluğunun çocukların toplumsallaşmasındaki etkisinin incelendiği çeşitli araştırmalarda, bu eksikliğin sadece çocuğun sosyal davranışlarını etkilemekle kalmayıp annenin çocuk üzerindeki aşırı düşkün ve korumacı tutumunu da arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Bu etkinin özellikle erkek çocuklarda görüldüğü saptanmıştır. Bu durum ise, çocuğun anneye karşı bağımlı bir kişilik geliştirmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir (Ekşi, 1999:62; O'Brien, 2009: 197).

Araştırma bulguları fiziksel şiddet kullanan, aşırı derecede otoriter babaların erkek çocuklarının sosyal sapma gösterme ile problem davranışlarının artarak suç işleme oranlarını



yükselttiğini göstermektedir. Babaların kız çocuklarına karşı aşırı derecede otoriter ve fiziksel şiddete başvurması ise, kız çocuğunun ileriki dönem duygusal ilişkilerinde olumsuz bir tutum sergilemesi sonucu eş seçiminde de olumsuz etki yaratabileceğini göstermektedir (Erdoğan, 1994:254).

Yılmazçetin (2003), ergenlik dönemindeki çocukların babalarının çocuğun hayatına katılımı ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeyinin artmasıyla çocukta görülen problem davranış sıklığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Marshall, English ve Stewart (2001:290) ise, baba veya baba figürünün varlığı ve baba-çocuk ilişkisinin niteliğinin, çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, baba veya baba figürünün varlığı veya yokluğu durumunun, dört yaş çocuklarının davranış problemlerinde daha az etki yarattığını, baba veya baba figürüyle kurulacak ilişki sonucu altı yaş çocuklarında düşük düzeyde saldırganlık ve depresyon durumları gözleneceğini belirtmişlerdir.

Çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak adlandırılan okul öncesi dönemde ortaya çıkabilecek olan problem davranışların önlenmesinde, erken tanı ve müdahale programlarının planlanması önem taşımaktadır (Uyanık Balat vd., 2008:264). Özellikle çocuğun ileriki yaşlarında ortaya çıkabilecek olan problem davranışlarının önlenmesi, baba-çocuk ilişkisinin kalitesi ile doğrudan ilişkili görünmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarıyla ilgili araştırmalar ol-

dukça sınırlı olup, yapılan araştırmalar daha çok çocuğun, ailenin ve öğretmenlerin çeşitli demografik özellikleri ile davranış problemleri hakkındaki bilgilerine bağlı kalınarak incelenmiştir (Akman vd., 2011; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Alisinanoğlu ve Özbey, 2009; Kandır, 2000; Sözügeçer, 2011; Olcay, 2008; Özbey, 2012; Poyraz ve Özyürek, 2005; Taner Derman ve Başal, 2013; Terzi, 2009; Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Bu durum özellikle baba-çocuk ilişkisinin, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimindeki etkisinin önemi, çocukların davranış problemleri üzerindeki baba rolünün etkisini inceleme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle bu çalışma, okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve etkili olabilecek etmenleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

### Evren ve Örneklem

Bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan ve Keçiören merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 48 ay-60 ay ve üzeri çocuklar (n=25478) ve babaları oluşturmaktadır. Evrenden Basit Rastgele Örnekleme formülü (Çingir,1990) kullanılarak en az 378 denek sayısı belirlenmiş, kendilerine ulaşılan 533 çocuk ve bu çocukların babaları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.





### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, babaların ve çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”; babaların babalık rolü algısını ölçebilmek için “Babalık Rolü Algı Ölçeği” ve çocukların problem davranışlarını ölçebilmek için “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır.

**Genel Bilgi Formu:** Genel bilgi formu babanın yaşı, mesleği, öğrenim durumu, ilk baba olma yaşı; annenin yaşı, mesleği, öğrenim durumu; çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı, evli bulunulan süre, aile tipi gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

**Babalık Rolü Algı Ölçeği (BRAÖ):** Kuzucu (1999) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, hem bireysel hem de grup halinde uygulanabilen, beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte babalık rolü algısı 14’ü olumlu, 11’i olumsuz olmak üzere toplam 25 ifade ile ölçülmektedir. Ölçek hem gençlere hem de babalara uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. Sonuçta, ( $r= 0,60$ ,  $P<.05$ ) düzeyinde ve manidar bir ilişkinin söz konusu olduğu belirlenmiştir Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, babaların babalık rolü ile ilgili algısının yüksek olduğunu göstermektedir.

**Problem Davranış Ölçeği:** Merrill (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye’de geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey tarafından (2009) yapılmıştır. Problem Davranış Ölçeği Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal ve Ben Merkezci olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktör için yapı güvenirligi .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirligi .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirligi .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirligi .75, açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır. Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri .96 olarak saptanmıştır. Problem davranış ölçeği dördümlü likert tipi bir ölçektir. Çocukların ölçekten alacağı yüksek puanlar problem davranışların fazla olduğunu; düşük puanlar ise problem davranışların düşük olduğunu ifade etmektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada babaların ve çocukların demografik bilgilerini toplayabilmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve babaların babalık rolü algısını ölçebilmek amacıyla “Babalık Rolü Algı Ölçeği” 533 baba tarafından doldurulmuştur. “Problem Davranış Ölçeği” ise çocukların problem davranışlarını ölçebilmek amacıyla her çocuk için kendi öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Toplanan



veriler SPSS 13.00 sürümü kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi ve Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Çalışmada öğretmen ve babaların çocuklar için doldurmuş olduğu ölçeklerin verileri analiz edilmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1. Babaların yaşlarına göre babalık rolü algısı ve çocuklarının problem davranış puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları**

Baba Yaşı	N	Babalık Rolü Algısı Puanları $\bar{X} \pm SS$	Problem Davranış Puanları $\bar{X} \pm SS$
30 yaş ve altı	78	100,06 8,68	38,91 14,33
31-35 yaş	172	101,60 9,63	37,93 12,95
36-40 yaş	173	101,72 10,19	38,28 14,02
41 yaş ve üzeri	110	104,30 9,09	38,82 14,14
Toplam	533	101,97 9,64	38,38 13,72
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	KO F p	KO F p
Gruplar arası	3	303,52 <b>3,30* 0,02</b>	27,45 0,14 0,93
Grup İçi	529	91,74	189,16
Toplam	532		

\* $p < 0.05$ , (SS: Standard Sapma, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ort.)

Tablo 1. İncelendiğinde, araştırmaya dahil edilen babaların yaşlarının babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratırken ( $F_{3-532}$ : 3,30  $p < .05$ ), çocukların problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $F_{3-532}$ : 0,14

$p > .05$ ) görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde; 41 yaş ve üzeri babaların babalık rolü algısı puanlarının ( $\bar{X}$ : 104,30), diğer yaşlardaki babalara göre yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 2. Babaların öğrenim durumlarına göre babalık rolü algısı ve çocukların problem davranış puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları**

Baba Öğrenim Durumu	N	Babalık Rolü Algısı Puanları $\bar{X} \pm SS$	Problem Davranış Puanları $\bar{X} \pm SS$
İlköğretim ve altı	64	100,52 9,14	37,34 13,42
Ortaokul mezunu	92	98,61 8,64	41,57 16,45
Lise Mezunu	191	100,53 9,70	38,77 13,30



Önlisans ve üzeri	186	105,60	9,15	36,75	12,53		
Toplam	533	101,97	9,64	38,38	13,72		
<b>Varyans Analizi Sonuçları</b>	<b>Sd</b>	<b>KO F p</b>		<b>KO F p</b>			
Gruplar arası	3	1340,82	<b>15,62**</b>	<b>0,00</b>	509,24	<b>2,73*</b>	<b>0,04</b>
Grup İçi	529	85,86			186,43		
Toplam	532						

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen babaların öğrenim durumlarının hem babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda ( $F_{3-532} : 15,62$  p<.01) hem de problem davranış puanlarında ( $F_{3-532} : 2,73$  p<.05) anlamlı bir farklılık yarattığı dikkati çekmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde, önlisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip

babaların babalık rolü algısı puanlarının ( $\bar{X} : 105,60$ ), diğer babalardan daha yüksek olduğu, problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda ise ortaokul mezunu babaların çocuklarının en yüksek problem davranış puanlarına ( $\bar{X} : 41,57$ ) sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Babaların mesleklerine göre babalık rolü algısı ve çocuklarının problem davranış puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları**

Baba Mesleği	N	Babalık Rolü Algısı Puanları $\bar{X} \pm SS$		Problem Davranış Puanları $\bar{X} \pm SS$			
Serbest Meslek	244	102,36	9,77	37,45	13,35		
Kamu Çalışanı	190	101,86	9,89	39,44	14,70		
Özel Sektör Çalışanı	99	101,21	8,83	38,63	12,61		
Toplam	533	101,97	9,64	38,38	13,72		
<b>Varyans Analizi Sonuçları</b>	<b>Sd</b>	<b>KO F p</b>		<b>KO F p</b>			
Gruplar arası	2	47,75	0,51	0,59	214,44	1,14	0,32
Grup İçi	530	93,11			188,15		
Toplam	532						

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen babaların mesleklerinin hem babalık rolü algısı ve çocukların problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı (p>.05) görülmektedir.

**Tablo 4. Babaların ilk baba olma yaşlarına göre babalık rolü algısı ve çocuklarının problem davranış puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları**

İlk Baba olma yaşı	N	Babalık Rolü Algısı Puanları		Problem Davranış Puanları	
		X	SS	X	SS
16-25 yaş	183	100,54	8,74	38,01	13,20
26-33 yaş	288	102,27	10,15	38,07	13,754
34-45 yaş	62	104,76	9,11	40,90	15,88
Toplam	533	101,97	9,64	38,38	13,72
<b>Varyans Analizi Sonuçları</b>	<b>Sd</b>	<b>KO F p</b>		<b>KO F p</b>	
Gruplar arası	2	441,16 <b>4,82* ,01</b>		224,09 1,19 ,31	
Grup İçi	530	91,62		188,12	
Toplam	532				

\*p<0.05

Tablo 4 İncelendiğinde, araştırmaya dahil edilen babaların ilk baba olma yaşlarının babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yarattığı ( $F_{2-532} : 4,82$  p<.05), çocukların problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $F_{2-532} : 1,19$  p>.05) görülmektedir. Puan ortalamaları

incelendiğinde, ilk baba olma yaşı 34-45 yaş olan babaların babalık rolü algısı puanlarının ( $\bar{X} : 104,76$ ), diğer babalara göre yüksek olduğu ve babaların ilk baba olma yaşı arttıkça babalık rolü algısı puanlarının arttığı dikkati çekmektedir.

**Tablo 5. Babaların aile tipine göre babalık rolü algısı ve çocuklarının problem davranış puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları**

Aile Tipi	N	Babalık Rolü Algısı Puanları		Problem Davranış Puanları	
		X	SS	X	SS
Çekirdek Aile	475	102,13	9,75	37,89	13,59
Geniş Aile	58	100,60	8,63	42,40	14,23
Toplam	533	101,97	9,64	38,38	13,72
<b>Varyans Analizi Sonuçları</b>	<b>Sd</b>	<b>KO F p</b>		<b>KO F p</b>	
Gruplar arası	1	121,20 1,31 ,25		1051,46 <b>5,63* ,02</b>	
Grup İçi	531	92,88		186,63	
Toplam	532				

\*p<0.05



Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen babaların aile tipinin babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $F_{1,532} : 1,31 p>.05$ ), çocukların problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yarat-

tığı ( $F_{1,532} : 5,63 p<.05$ ), görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde, geniş aile tipinde yaşayan babaların çocuklarının problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu ( $\bar{X} : 42,40$ ) görülmektedir.

**Tablo 6. Babalık Rolü Algısı ve Problem davranış puanları arasındaki Pearson Korelasyon Testi sonuçları**

	Problem davranış
	r p
Babalık Rolü Algısı	-0,104** 0,02

\*\* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, babalık rolü algısı puanları ile problem davranış puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışmada genel olarak babalık rolü algısı puanları yükseldikçe, problem davranış puanlarının düştüğü dikkati çekmektedir.

#### 4. TARTIŞMA

Çalışmada, babaların yaşlarının babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratırken ( $p<.05$ ), çocukların problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $p>.05$ ) bulunmuştur. Bu durum, babaların yaşlarının artmasına paralel olarak deneyim ve tecrübe kazanmaları ile bilgi ve becerilerini arttırmaları, babalık rolünü algılayışlarında daha yetkin konuma geldiklerini düşündürülebilir. Babaların ilk baba olma yaşlarına göre babalık rolü algı pu-

anları incelendiğinde de, yaşları 34-45 olan babaların, yaşı 16-25 arası babalara oranla algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu iki sonucu birbiriyle paralellik göstermekte olup baba yaşının artmasının babalık rolü algısını etkileyen belirleyici bir değişken olduğu sonucuna varılabilir. Babanın yaşı değişkeninin ise çocukların problem davranış puanlarında belirleyici bir değişken olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, babaların öğrenim durumunun hem babalık rolü algısı puanlarında ( $p<.01$ ) hem de problem davranış puanlarında ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık yarattığı bulgulanmıştır. Bu bulgu, eğitim seviyesi yükselen babanın, çocuğun ihtiyaç ve gereksinimlerine daha duyarlı hale geldiğini, aile içerisindeki rollere katılımı ile babalık rolü algısını yükselttiğini düşündürülebilir. Hakoama ve Ready (2011), üniversite öğrencilerinin algılarına dayalı olarak baba-çocuk ilişkisi, babalık kalitesi ve ço-



çocukların gelişimsel çıktılarını incelediği araştırmalarında, babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin, babasının eğitim seviyesi düşük olanlara göre algıladıkları babalık kalitesinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kuruçırak (2010), 4-12 aylık bebeği olan babaların babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, babaların eğitim durumu arttıkça algıladıkları babalık rolünün de artmakta olduğunu, üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip babaların babalığa yönelik daha olumlu yargılara sahip olduğunu bulmuştur. Şahin (2012), 5-6 yaş grubu çocukların babalık rolü algısı ile aile katılımı çalışmalarını incelediği araştırmasında, babanın öğrenim düzeyinin yükselmesinin babalık rolü algısını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akbağ (1994) ise, lise öğrenimi görmekte olan 16 yaş ergenlerinin çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları anne-baba tutumları ile uyum düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, babaların eğitim düzeylerinin artmasıyla çocuklarına gösterdikleri ilgi, şefkat, hoşgörü ve amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olma arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmada, ortaokul mezunu babaya sahip olan çocukların en yüksek düzeyde problem davranış puanlarına sahip olduğu, önlisans ve üstü öğrenim düzeyindeki babaya sahip çocukların ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun babanın öğrenim düzeyinin babalık rolü algısında belirleyici bir unsur olduğu gibi, çocukların problem davranışlarında da önemli bir etken

olduğunu gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Özbey ve Alisinanoğlu (2009), çocukların problem davranışlarını bazı değişkenlere göre incelediği araştırmalarında, çocukların problem davranışlarının içe yönelim boyutunda baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Terzi (2009), ana-sınıflarına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarını incelediği araştırmasında, baba öğrenim durumuna göre uyum ve davranış sorunlarından, uyum ve isyankâr davranış boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada, baba mesleğinin babalık rolü algısı ve çocukların problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $p>.05$ ) saptanmıştır. Babalık rolü puanlarının babaların mesleklerine göre farklılaşmamakla birlikte, serbest meslek grubundaki babaların puanlarının kamu ve özel sektör-emekli grubundaki babalara göre yüksek oluşu, babaların çalışma saatlerinin daha esnek olmasına paralel olarak çocukla ilgili sorumluluklarında daha etkili rol oynayabileceğini düşündürülebilir. Özellikle özel sektör çalışanı babaların çalışma koşullarının ağırlığı ile kamu çalışanı babaların belirli saatlere bağlı olarak iş yaşamında yer aldığı göz önüne alındığında, gruplar arasındaki puan farkını açıklayabilir. Benzer şekilde çocukların problem davranışlarında baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte, serbest meslek grubunda olan babaların çocukların en düşük problem davranış puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Poyraz (2007), babaların babalık rolleri ile kendi ebeveynlerinin tutumlarını incelediği araştırmasında babaların mes-



leğinin, babalık rolü algılarını belirleyici bir etmen olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Babaların ilk baba olma yaşlarının babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ( $p<.05$ ), çocukların problem davranış puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $p>.05$ ) bulunmuştur. Bu bulgu, babaların çeşitli sosyokültürel etkilerle kendilerini baba olmaya hazır hissedemeyecek kadar küçük yaşta babaları neticesinde yetersizlik hissetmelerinin olası bir sonuç olduğunu düşündürülebilir. Erken yaşta baba olmalarının bir sonucu olarak yeterli rol modele sahip olamayışları, kariyer ve iş olanaklarının etkisinin daha cazip gelmesi gibi sebepler ise bu yetersizliğe neden olan önemli faktörler arasındadır. Cabrera ve diğerleri (2000), kendini baba olmaya hazır hissedemeden baba olmuş olan erkeklerin ebeveynliğe ait rollerini yerine getirmede başarısız olduklarını ve çocuklarını kariyerlerinin önünde birer engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Walswort (1996), erken yaşta anne ve baba olan çiftlere kıyasla daha geç yaşlarda anne ve baba olan çiftlerin algıladıkları yaşam doyumunun daha yüksek olduğunu ve anne baba olan çiftlerin olmayanlara kıyasla yaşamlarından daha memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt:Hortaçsu, 2003:238). Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007), çalışmalarında 31 yaş ve üstünde ilk kez baba olanların babalığa yönelik genel tutumlarının, 21-25 yaş arasında ilk kez baba olanlara göre daha olumlu olduğunu ve ilk baba olma yaşının artmasına paralel olarak babaların babalık konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Poyraz

(2007) ise, çalışmasında babalık rolü algısının ilk baba olma yaşının yükselmesinden olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde de, 34-45 yaşları arasında ilk kez baba olanların çocuklarının en yüksek problem davranış puanlarına ( $\bar{X} : 40,90$ ) sahip olduğu bulunmuştur.

Çalışmada, babaların aile tipinin çocukların problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yarattığı ( $p<.05$ ), babalık rolü algısı puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $p>.05$ ) bulunmuştur. Araştırma bulgusu, aile tipinin babalık rolü algı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermekle birlikte, çekirdek aileye sahip babaların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucunu açığa çıkarmıştır. Bu bulgu, geniş ailedeki baba rolünün ailenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak olması ile çocuğun bakımı ve eğitiminden anne başta olmak üzere büyükanne, büyükbaba gibi aile büyüklerinin sorumluluk sahibi olmasından ötürü babaların çocuklar üzerindeki sorumluluklarının kısıtlı olduğu sonucunu düşündürmektedir. Çekirdek ailedeki babaların ise ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunun yanı sıra, özellikle eşlerinin de çalışma hayatına atılması ile çocuk üzerindeki sorumluluğu hem annenin hem de babanın paylaşması gereğini açığa çıkarmaktadır. Geniş aileden kopup çekirdek aile içerisinde yaşamaya başlayan babaların babalık rolünü gereğince yerine getirebilmesi ise onları babalık rolünü öğrenme eğilimi içerisine sokmuştur (DeGaetano, 2007: 16). Bu da çekirdek aile yapısı içerisinde yaşayan



babaların babalık rolü algı puanlarının, geniş ailedeki babalara oranla yüksek oluşunu açıklayabilir. Çocukların problem davranışlarının ise, çekirdek aileye sahip çocuklarda anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda (Özbey, 2012), aile tipine göre çocukların problem davranışları üzerinde anlamlı farklılıklar görülmemesine karşın; bu araştırmanın bulgusu, geniş ailedeki çocuğun sorumluluğun anne veya baba haricinde diğer aile büyüklerinin de etkisi altında olmasına bağlı olarak farklı tutum ve davranışlar neticesinde çocukta oluşabilecek çeşitli davranış sorunlarını düşündürmektedir. Campell (1995), erken yaşta tanımlanan ciddi dışa yönelim davranış sorunlarının birbirinden tutarsız ebeveyn davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada, babalık rolü algısı puanları ile problem davranış puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ), babaların babalık rolü puanları arttıkça çocuklarının problem davranış puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, babanın çocuğun sorumluluklarına dahil oluşunun çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. Baba yoksunluğunu inceleyen araştırmalar, çocuklardaki sosyal beceri eksiklikleri ile problem davranışlara işaret etmektedir. Çocuğun psikososyal açıdan iyi oluşu ile davranışsal problemler sergilemesinde, babanın ilgi, sevgi ve babalık rolünü yerine getirmesindeki yetisi ile çocuğun sorumluluklarına katılımının, en az anne ilgi ve sevgisinin etkisi kadar büyük bir önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 2004:151). Amato ve Rivera (1999) da baba

katılımı ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, pozitif baba katılımının çocuklarının davranış problemleriyle anlamlı derecede negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ile sosyal açıdan gerekli becerileri kazanarak problem davranışlarının engellenmesi üzerinde babaların önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Annelerin aile içerisindeki rollerinin yanı sıra babaların da babalık rolü ile aile yaşamına katılımı ve aile rollerindeki paylaşımları, çocukların sosyal beceri gelişimini desteklerken problem davranış gelişimini engellemektedir.

Araştırma sonucunda, babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarında görülen problem davranışların azaltılmasında, babanın öğrenim düzeyinin belirleyici bir unsur olduğu saptanmıştır. Örgün eğitim olanaklarından yeterli düzeyde yararlanamayan babaların bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla, eğitim seminerleri ile basın yayın organları aracılığıyla verilen eğitim yaygın eğitim olanaklarından faydalanması, aile içi rollerin paylaşımı ile çocuğun sorumluluklarına katılımında daha etkin rol oynamasını sağlayacaktır.

Değişen sosyokültürel yapıların aile sisteminde yarattığı etkiler sonucu, geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına dönen ailelerdeki babaların, babalık rolünü yerine getirmesinde artan sorumluluğu, babaları ebeveynlik rollerini öğrenme ihtiyacı içerisine





sokmaktadır. Babanın yaşının genç olması ile ilk baba olma yaşının erken dönemlere rastlaması, babalık rolleri üzerinde olumsuz etkilerle kendini göstermektedir. Bu bağlamda ebeveynlik rolleri ile ilgili yalnızca yakın çevreden destek almakla kalmayıp, evlilik ve aile danışmanları ile uzman kişilerden destek alınması yarar sağlayacaktır.

Babanın çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, cinsel ve kişilik gelişimine etkisinin önemi göz önünde bulundurulduğunda hem çocuğun gereksinimlerini karşılayabilmesi hem de çocuğuna doğru rol model olabilmesi açısından, çocukla geçirdiği zamanın kalitesi önem taşımaktadır. Bu noktada babaların planlamalarını çocuğuyla zaman geçirebilecek şekilde ayarlaması, çocuğun hem evde hem de kurumunda yaptığı etkinliklere katılım sağlaması önem taşımaktadır.

Çocuğun sosyal duygusal gelişimi açısından kurumda edindiği bilgi ve becerilerin evde de desteklenmesi sağlanmalıdır. Nitekim okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisi okulda kazanılan davranışın evde de sürekliliğinin sağlanmasıdır. Özellikle babaların eğitime katılımıyla davranışın sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Hem anne hem de babanın öğretmenle işbirliği içerisinde olması, çocuğun eğitimi açısından belirleyici bir unsur olacaktır.

Medyanın kültürleme özelliği, toplumlar üzerinde büyük bir etki unsuru oluşturmaktadır. Özellikle Türk toplumu gibi ataerkil aile sistemlerinden meydana gelen toplumlarda ise değişen sosyokültürel yapılara uyum sağlamada bu etki daha da çarpıcı boyutlara ulaş-

maktadır. Bu nedenle aile içi ilişki ve rol dağılımlarının ele alındığı yapımların içeriğinin düzenlenmesinde titiz çalışılması gerekmektedir. Değişen sosyokültürel yapı, anneyi ev işleri ve çocuğun bakımında birincil bakıcı konumundan çıkarmakta ve kalıplaşmış rol yargılarının değişmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle sosyoekonomik seviyeleri farklı gruplara ulaşabilme açısından avantajlı olan medya kuruluşları, babaların da babalık rollerini gerçekleştirme ile ev işlerinde anneye destek olma durumunun, erkeksi davranışlara uygun olmayan bir durum olduğu izlenimden çıkarmalıdır. Çocuklar için hazırlanan çoğu ev işleri ve ebeveynlik rollerinin katı bir biçimde anne sorumluluğunda olduğunu vurgulayan programlar mevcuttur. Bu konuda hem aile hem de çocuklar için doğru rol model olunabilmesi amacıyla bu kurumlarda içerik ve denetimin sağlanmasında alanında yetişmiş uzmanlar ile çalışması ve bu uzmanların güncel bilgilere sahip olabilmesi amacıyla eğitim, seminer ve materyal yoluyla desteklenmesi önerilebilir.

Yazılı ve görsel medyanın geniş kitlelere ulaşabilmesi sebebiyle, çocukla öncelikle etkileşimde bulunan ailenin, çocuğun her yönden gelişimi ve eğitimi konusundaki hizmetlerle desteklenebilmesi için annelik-babalık ve çocuk yetiştirmede önemli olan hususlar ile karşılaşılan sorunlara dair çözüm yolları ve baş etme yöntemleri konusundaki yayınlarla bilinçlendirilmesi önemli görünmektedir.



## KAYNAKLAR

- AKBAĞ, M. (1994).** “Liseli Ergenlerin Anne-Baba Tutumlarını Algılamaları ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKMAN, B., BAYDEMİR, G., AKYOL, T., ÇELİK ARSLAN, A. ve KENT KÜKÜTCÜ, S. (2011).** “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Sorun Davranışlara İlişkin Düşünceleri” *E Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*,6(2): 1715-1731.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ÖZBEY, S. (2009).** “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*,(1):173- 198.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve KESİCİOĞLU, O. S. (2010).** “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği)” *Kuramsal Eğitimbilim* , 3(1): 93-110.
- AMATO, P. R. and RIVERA, F. (1999).** “Paternal Involvement and Children’s Behaviour Problems” *Journal of Marriage and Family*, 61(2): 375-384.
- ANLIAK, Ş. (2004).** “Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Yaşamında Baba ve Erkek Öğretmenin Rolü ve Önemi” *Ege Eğitim Dergisi*,(5):25-33.
- CABRERA, N. J., TAMİS-LEMONDA C. S., BRADLEY, R. H., HOFFERT, S. and LAMB, M. E. (2000).** “Fatherhood in the Twenty-First Century” *Child Development*, 71(1):127-136.
- CAMPELL, S. B. (1995).** “Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,36(1): 113-149.
- CÜCELOĞLU, D. (1997).** “İçimizdeki Çocuk” (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇINGİ, H. (1990).** “Örnekleme Kuramı” Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları Ders Kitapları Dizisi.
- DALY, K.J., ASHBOURNE, L. , BROWN, J.L. ( 2009).** “Father’s perceptions of children’s influence: Implications for involvement”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 624 (1): 61-77.
- DEGAETANO, G. (2007).** “Medya Çağında İyi Anne Baba Olmak” (Çev. N.P. Öcel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2004’te yayımlandı).
- DÖKMEN, Z. Y. (2010).** “Toplumsal Cinsiyet” (2.Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi.
- EKŞİ, A. (1999).** “Ben Hasta Değilim” Nobel Tıp Kitabevleri: İstanbul.
- ERDOĞAN, A. (2004).** “Çocuğun Psikososyal Gelişiminde Babanın Rolü” *Yeni Symposium*, 42(4): 147-153.



- ERDOĞMUŞ, Z. (1994).** “Türk Ailesini Postmodern Bir Çağa Hazırlamada Sosyolojik Bir Bakış Açısı” 247-261. Aile Kurultayı. “Değişim Sürecinde Aile; Toplumsal Katılım ve Demokratik Değerler”, 16-18 Kasım 1994, Ankara.
- EVANS, J. L. (1995).** “Men in The Lives of Children” The Consultative Group on Early Childhood Care and Development Coordinators’ *Notebook*,(16):1-26.
- GÜNGÖRMÜŞ, O. (1995).** “Baba Çocuk İlişkisi” H. Yavuzer (Editör.).Ana-Baba Okulu. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HAKOAMA, M. and READY, B. S. (2011).** “Fathering Quality, Father Child Relationship, and Child Developmental Outcomes” *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*,(15):1-22.
- HOSSAIN, Z. (2013).** “Fathers’ and mothers’ perceptions of their children’s psychosocial behaviors in Mexican immigrant families”. *Advances in Immigrant Family Research*, 13, 117-135.
- HORTAÇSU, N. (2003).** “Çocuklukta İlişkiler Anne Baba, Kardeş ve Arkadaşlar” Ankara:İmge Kitabevi.
- , R., YAACOB, S.T., MANSOR, A.T. (2013).** “Father involvement among Malay muslims in Malaysia”. *Journal of Family Issues*, 34:208-227.
- KANDIR, A. (2000).** “Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları” *Mesleki Eğitim Dergisi*,(3): 49-58.
- KANKLIKILIÇER, P. (2005).** “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması” Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KIERNAN, K. ( 2006).** “Non-residential fatherhood and child involvement; evidence from the Millennium Cohort Study”. *Journal of Social Policy*, 35: 651-669.
- KURUÇIRAK, Ş. (2010).** “4-12 Aylık bebeği Olan Babaların, Babalık Rolü Algısı İle Bebek Bakımına Katılımı Arasındaki İlişki” Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- KUZUCU, Y. (1999).** “Babalarıyla Çatışma Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Ergenlerin ve Babalarının Babalık Rolüne İlişkin Algılarının Karşılaştırılması” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KUZUCU, Y. (2011).** “Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35): 79-91.
- LAMB, M. E. (ed.) (1997).** “The role of the Father in Child Development” (3rd Edition.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- MARSHALL, D. B., ENGLISH, D. J. and STEWART, A. J. (2001).** “The Effect of Fathers or Father Figures on Child Beha-



- vioral Problems in Families Referred to Child Protective Services” *Child Maltreat*, 6(4): 290-94.
- NUGENT, K. (1991).** “Cultural and psychological influences on the father’s role in infant development”. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 475 – 485.
- O’BRIEN, M. (2009).** “Fathers, parental leave policies and infant quality of life: International perspectives and policy impact”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 624: 190-213.
- OLCAY, O. (2008).** “Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZBEY, S. ve ALİSİNANOĞLU, F. (2009).** “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6):493-517.
- ÖZBEY, S. (2012).** “Ebeveynlerin Evlilik Uyumu ve Algıladıkları Sosyal Destek ile Altı Yaş Çocuklarının Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1):43-62.
- POYRAZ, H. VE ÖZYÜREK, A. (2005).** “Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocukların Problem Davranışları ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi” *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).
- POYRAZ, M. (2007).** “Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PRUETT, M.K., COWAN, C.P., COWAN, P.A. AND PRUETT, K. (2009).** “Lessons learned from the supporting father involvement study; A cross-cultural preventive intervention for low-income families with young children”. *Journal of Social Service Research*, 35: 163-179.
- SEÇER, S., ÇELİKÖZ, N. ve YAŞA, S. (2007).** “Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18):425–438.
- SÖZÜGEÇER, G. (2011).** “Çocuklardaki Davranış Problemlerinin, Bağlanma Stilleri, Aile İşlevleri ve Anne Kabul Algıları Açısından İncelenmesi” Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ŞAHİN, H. (2012).** “Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları ile Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- TANER DERMAN, M. ve BAŞAL, H. A.(2013).** “Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri İle Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki” *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 115-144.
- TERZİ, E. E. (2009).** “Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEZEL ŞAHİN, F. ve ÖZYÜREK, A. (2008).** “5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- TSHWENEAGAE, G.T., TENNYSON, M., ZETHU, Z.N. (2013).** “Where is my daddy? An exploration of the impact of absentee fathers on the lives of young people in Botswana”. *Africa Development*, 37(3): 115– 126.
- UYANIK BALAT, G., ŞİMŞEK, Z. ve AKMAN, B. (2008).** “Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(34):263-275.
- WOOD, J.J., REPETTI, R.L. (2004).** “What gets dad involved? A longitudinal study of change in parental child care giving involvement”. *Journal of Family Psychology*, 18(1): 237-349.
- YAVUZER, H. (2001).** “Çocuk Psikolojisi” (21. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YOKO, I., SATOMI, T. (2013).** “A Cross-cultural study of American, Chinese, Japanese and Swedish early childhood in-service and pre-service teachers’ perspectives of fathering”. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 87-101.
- YILMAZÇETİN, C. (2003).** “Baba Katılımı İle Ergenlik Çağı Öncesi Çocukların Davranış Sorunları Arasındaki İlişki” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1997).** “Çocuk Ruh Sağlığı” (21. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- ZHONGHE, W., SONG A., SHUHUA, A. (2013).** “Fathers’ role in Chinese children’s education”. *Educating the Young Child*, 6, 301-316.



## BİREYLERİN SOSYAL ALGI VE SOSYALLEŞME DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİNDE REKREASYONEL UYGULAMALARIN ÖNEMİ

### THE IMPORTANT OF RECREATION APPLICATIONS THAT DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL'S SOCIAL PERCEPTION AND LEVEL OF SOCIALIZATION

*Ahmet ATALAY<sup>1</sup> A. Kürşad AKBULUTİ A. Serdar Yücel<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ardahan Üniversitesi*

*<sup>2</sup>Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Fırat Üniversitesi*

#### Özet

Sosyal algı sayesinde birey toplumsal yaşamda aktif bir şekilde yer alır. Birey toplumda davranışları ile kendini ifade ederken sosyal algı düzeyi bu davranışlarına yön verir. Sosyal algı ve sosyalleşme düzeyi toplumsal yaşamda bir takım grup etkinliklerine katılım ile artırılabilmektedir. Bu etkinliklerin başında rekreatif uygulamalar gelmektedir. Birey rekreasyon uygulamaları ile sosyal algısını yada sosyalleşme düzeyini artırmakta, bu sayede toplumsal yaşamda daha aktif bir şekilde yer almaktadır. Rekreatif uygulamalar kendine güven, kendini gerçekleştirme ve öz saygı gibi unsurları geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu gelişmeler ışığında birey toplumsal yaşamda daha iyi bir konum elde etmektedir. Bu noktada, rekreatif uygulamalar toplumsal entegrasyon için bireylere büyük katkılar sağlamaktadır. Mevcut literatürün taranması ile gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, öncelikle bireylerin sosyal algı ve sosyalleşme düzeylerini belirtmektir. Daha sonra sosyal algı ve sosyalleşme düzeylerinin gelişiminde rekreatif uygulamaların önemini ortaya koymaktır.

**Anahtar kelimeler:** Toplumsal Yaşam, Sosyal Algı, Sosyalleşme, Rekreasyon, Rekreatif Uygulamalar

#### Abstract

Individual actively participate in communal living by means of social perception. Individual express oneself with his behaviours and his social perception takes turn to his behaviours. Social perception and level of socialization is increased with participation of some group activities in communal living. Recreation applications is the primary of these activities. Individual has increased his social perception or level of socialization with recreation activities, thus he actively participates in communal living. Recreation activities helps to develop the element such as confidence, self-realization and self-esteem. In the light of developments individuals obtain better position in society. At this point, recreation activities makes a major contribution to the people for social integration. The aim of study that created by scanning of the available literature first of all, to indicate individual's social perception and level of socialization. Afterwards, to propound important of recreation applications that development of social perception and level of socialization.

**Key Words:** Communal Living, Social Perception, Socialization, Recreation, Recreation Applications.



## 1.GİRİŞ

İnsanoğlu varlığın başlangıcından bu yana gruplar halinde yaşamayı tercih etmiştir. Bu tercih bir takım gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Toplu yaşam kültürünün gelişip yaygınlaşmasından sonra insanlar sadece fiziki varlıkları ile değil aynı zamanda sosyal varlıkları ile de bu toplu yaşam kültürünün içinde yer almıştır. Özellikle sanayi devrimi ile başlayan ve günümüzde oldukça ilerleyen toplu yaşam kültürünün farklılaşması beraberinde bir takım gelişmeleri ortaya çıkarmıştır.

Sosyal bir varlık olan insan toplumsal yaşamda varlığını ortaya koyarken sosyal davranışları ile kendine özgü olduğunu ifade etmiştir. Birey bu kendini ifade etme sürecinde sosyal algı düzeyi ile sosyalleşme kültürünü oluşturmuştur. Ancak bu oluşumu gerçekleştirirken bir takım araçları kullanmayı da keşfetmiştir. Bu araçların başında da rekreasyon uygulamaları gelmektedir. Yoğun iş temposunun ve kendine vakit ayıramamanın etkisiyle günümüzde özellikle çalışan insanların hareketsiz bir yaşam tarzına doğru yöneldikleri görülmektedir. Rekreasyon, insanın yoğun çalışma yükü, monoton hayat tarzı veya negatif çevresel etkilerden olumsuz etkilenen beden ve ruh sağlığını tekrar kazanmak, koruyarak devam ettirmek, haz almak, kişisel doyum sağlamak amacıyla gönüllü olarak ferdi veya bir grupla gerçekleştirdiği boş zaman aktiviteleridir (Karaküçük 1997: 16).

Rekreasyon uygulamalarının bir takım fiziki faydalarının yanı sıra sosyo-kültürel faydaları da ön plana çıkmaktadır. Toplumsal yaşamda sosyal bir varlık olan insanın sosyal algı

düzeyini doğrudan etkilemesi ve neticesinde bireyin sosyalleşme becerilerini geliştirmesi bu sosyo-kültürel faydalarından birisidir.

Bu doğrultuda çalışmanın ilk bölümünde, sosyal algı ve sosyalleşmenin kavramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise rekreasyonun tanımlaması ve sınıflandırılması yapılmıştır. Son bölümde ise çalışmaya temel oluşturan, bireyin sosyal algı düzeyi ve sosyalleşmesinin gelişiminde rekreasyon uygulamalarının önemini altı çizilmiştir.

### 1.1.Sosyal Algı ve Sosyalleşme

21. yy sanayileşmenin, kentleşmenin ve bireyselleşmenin ivme kazandığı bir dönemdir. Özellikle küresel ekonomik rekabet koşulları sanayileşmeyi hızlandırmış ve bu doğrultuda bir yaşam tarzı ortaya çıkmıştır. Bireysel yapı toplumun işleyişine uyum sağlarken fert, günlük yaşamını da bu bireysel döngü içinde belli bir işleyişe dahil etmiştir. Toplumsal yaşam ve kültürden uzaklaşan birey, modern toplumların en büyük rahatsızlığı olan yalnızlık duygusu içinde kendisine çıkış yolları aramaktadır. Sosyal bir varlık olan birey, yalnızlık duygusundan kurtulabilmek adına toplumdaki diğer bireyler ile etkileşime geçmektedir. Toplum içinde varlığını ortaya koymaya çalışan fert, sosyal algı düzeyi oranında toplumsal yaşama dahil olabilmektedir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumun etkisi ile kişi, nesne ya da durumları algılayıp tutumlar oluşturmasına sosyal algı denir (Yetim 2000: 35).

Sosyalleşme ile sosyal algı arasındaki ilişkinin temelinde karşılıklı etkileşim vardır. Ta-



nımda da ifade edildiği üzere birey toplumun etkisi ile olay ve durumlara karşı belli bir tutum geliştirir. Bu tutumun pozitif ya da negatif yönde olmasını etkileyen bireyin sosyal algı düzeyidir. Karşılıklı etkileşimde sosyal algı düzeyi doğrultusunda geliştirilen tutum ve davranışlar kişinin sosyalleşmesine doğrudan etki etmektedir. Zira gelişmiş bir sosyal algı düzeyi “iyiye” karşı pozitif bir tutum sergilemeyi kolaylaştıracağından bireyin toplumsal yaşamdaki rolü daha aktif olacaktır.

İnsan çevreden gelen uyarıları alırken yalnız değildir. Toplum içinde yaşadığı ve toplumsal değerleri paylaştığı için uyarıları olduğundan daha değişik algılayabilir. Bunda toplum içinde toplumun geliştirdiği değer ve normların etkisi vardır ve birey diğer insanları olayları ve nesnelere toplumun istediği şekilde algılayabilir. Bireyler, yetersiz izlenim sahibi olmaları durumunda birbirleri hakkında bilinçsiz ve eksik çıkarımlarda bulunurlar çünkü ya yanlış ya da eksik izlenimlere dayanmaktadır. Bu noktada kişinin sosyal algı düzeyi, aldığı uyarıları değerlendirmesi açısından son derece önemlidir. Zira bireyin sosyal algı düzeyinin yüksek olması eksik ya da yanlış izlenim olasılığını aşağı çekeceğinden geliştireceği tutumları da pozitif yönde etkileyecektir.

Sosyal algı sosyalleşmeyi oluşturan basamaklardan birisidir. Çünkü birey başkalarının davranışlarını gözlemleyerek başkalarının yaptığı bu davranış ve eylemlerin neticelerinin neler olduğunu öğrenir. Toplumda birçok sosyal davranış da bu yolla öğrenilir. Sosyalleşme kavramı da bu öğrenmeleri ifade eden toplumsal hayatın önemli bir parçasıdır. Zira

sosyalleşme sosyal davranışların öğrenilmesinde sosyal ilişki ile olan bütün öğrenme süreçlerini kapsamaktadır (Oğuz 2012: 34). Sosyal algı ve düzeyi, sosyalleşmenin en önemli ögesidir. Sosyalleşme sosyal öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkarken sosyal öğrenme bütünü ile sosyal algı düzeyine göre şekillenmektedir. Bireyin sosyal algı düzeyi arttıkça sosyal öğrenmesi gelişecek ve bu doğrultuda toplumsal yaşamda daha aktif yer alabilmesi adına sosyalleşmesi daha etkili olacaktır.

Bireysellikten kurtulmak adına kişi, sosyal algıları ile toplumsal yaşama entegrasyonunda her türlü sosyalleşme aracını kullanmaya çalışmaktadır. Köknel (1982: 21)’in de ifade ettiği gibi, insanı insan yapan, toplumsal varlığı olduğuna göre sosyalleşme aynı zamanda insan olma sürecidir. Zira sosyalleşme, insan unsurunun ayrılmaz bir parçasıdır. Birey varlığını ortaya koyarken toplum tarafından standardize edilmiş bir takım değerleri uygulamak durumundadır. Toplumsal değer ve yargıların birey tarafından benimsenmesi ve uygulanması sosyal algı düzeyi ile paralellik gösterir. Sosyal algı düzeyine bağlı sosyalleşme bilinci bireyin toplumsal yaşama katılımında oldukça belirleyicidir. Bu bağlamda sosyalleşmeyi tanımlayacak olursak;

Sosyalleşme insanın başka insanlar ile karşılıklı etkileşimi sonucunda belli bir toplumun, yapma, duyma ve düşünme biçimlerini öğrenme ve benimseme sürecidir. İnsanın, toplumun ve çeşitli grupların bir üyesi haline gelmesi, değer, tutum ve davranışlarını ku-





rumsallaşmış normlara uygun olarak tanımlayabilmektedir (Çelik 1996: 50).

Bir başka ifade ile sosyalleşme toplumdaki mevcut ya da beklenen rolleri yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri, değer, eğilim ve benlik algılarının özümsemesi ve gelişimi olarak tanımlanabilir (Kenyon ve Pherson 1974: 48).

Yukarıda yapılan tanımlardan hareketle, sosyalleşme olgusu tek taraflı bir süreç değildir. Karşılıklı etkileşim esasına dayalı olmakla birlikte bireysel sosyal algı düzeyi kişinin toplumsal yaşama dahil olmasına doğrudan etki etmektedir. Kişinin, herhangi bir toplumun ya da grubun üyesi olma ihtiyacı toplumsal hareketlere katılımı ile karşılık bulmaktadır. Sosyal algı düzeyi ise bireyin sosyal ihtiyaçlarına cevap bulmak için gösterdiği çabayı artırmakta ya da azaltmaktadır. Bireysel etkileşim pozitif ya da negatif yönde gelişirken sosyo-kültürel değerlerin benimsenmesi de sosyal algı düzeyi ile doğrudan ilintilidir.

Diğer yandan sosyalleşme, gencin kişiliğini kazanma sürecidir. Gençlerin sosyalleşmeleri, arkadaşlık, aile, çevre ilişkileri, medya araçları, kültür, sanat, spor, müzik uğraşları gibi pek çok sosyalleşme etmenleri ile ilişki içinde gerçekleşmektedir (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005: 174). Serbest zamanlar doğru değerlendirildiğinde ise kişiye; zevkini, hevesini, yeteneğini, sorumluluk ve özgürlüğünü yaşama, zamanını doğru kullanma ve böylece kendini gerçekleştirme fırsatı vermektedir (İnan, 1966: 327^den aktaran; Özkaptan, 2007: 22).

Sosyalleşme yaşamın belli bir döneminde başlayıp biten bir süreç değildir. Sosyal algı düzeyi, kişinin yaşam ile başlayıp çeşitli evreleri geçerek hayat boyu devam eden bir süreçtir. Kaldı ki, Tezcan (1984), sosyal algının, bireyin dünyaya gelmesi ile başlayıp hayat boyu devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Güven (1998: 26)'de sosyalleşme sürecinin bir sosyal olgu olarak ferdin doğuştan itibaren toplum üyeliğini kazanmasında geçirdiği safhaların bütünü olduğunun altını çizerek bireyin sosyalleşmesinde ilk sosyal muhitin aile olduğuna dikkat çekmektedir. Aile kavramı, toplumu oluşturan tüm grupların sosyal algı düzeylerini belirleyen ilk ve temel yapıdır. Toplumsal yaşama dahil olmanın en önemli bölümü olan aile içinde, bireyin bir takım davranışları şekillenir ve toplumsal temel normları kazanır. Bu süreçte en büyük pay diğer aile bireylerindedir. Aile üyelerinin sosyo-kültürel düzeyleri ne kadar iyi ise bireyin gelişimi de buna paraleldir.

Aile ve okul çevresinde olgunlaşan ve yavaş yavaş sosyalleşme süreci içinde ilerleyen birey, daha sonra iş ortamında kendi şahsiyetini bulur ve geliştirir. Çalışma hayatı, okul ve aile gibi ferdi saran sosyal bir çevredir. Şahsiyetini bulan ve sosyal ilişkilerini artıran birey, artık farklı amaçlar güden farklı kuruluşların faaliyetlerine katılarak sosyal hayatı içinde yaratıcı olma özelliğini de geliştirir (Erkal 1996: 34).

Farklı sosyal algı düzeyleri, toplum hayatında farklı grup katmanları oluşturur. Bir noktada toplumsal yaşam içinde farklı sosyal grupların oluşmasına zemin hazırlayan sosyal algı



düzei kişiden kişie değişen bir yapı arz eder.

Şüphesiz insanlar, yaşadığı toplumda davranışları ile kendilerini ifade eder ve bu davranışları sayesinde toplumun diğer fertlerinden ayrılırlar ve birey olarak toplumsal yaşamda var olurlar. Tüm bireyler bir grup içinde değer ve toplumsal niteliklerini kazanırlar. Bir toplumun yaşam biçimi ile o toplumda yaşamak için gereken bilgi ve değerler gruplar aracılığı ile bireye aktarılır. Toplumsal yaşamda yüksek sosyal algı düzeyi ve buna bağlı etkin sosyalleşme sayesinde insan kendisini diğer canlı türlerinden ayıran niteliklerini ortaya çıkarmış, geliştirmiş ve kültürünü yaymıştır (Yetim 2000: 38).

## 1.2.Rekreasyon

### 1.2.1.Kavramsal Çerçevesi

Rekreasyon kavramı temelde boş zaman aktiviteleri anlamını ifade etmektedir. Rekreasyon kavramını biraz daha açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade eden Broadhurst (2001: 14), insanların boş zamanlarında katılmak için seçtikleri bir aktivite olarak tanımlar ve bu aktivitelerin de fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal içerikli ya da hepsini bir arada içerebilecek etkinlik olabileceğini belirtir. Literatürde çok geniş bir yelpazede ele alınan rekreasyon tanımı temelde boş zamanların etkili bir şekilde değerlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Bu tanımlamalardan bir kaçına değinecek olursak;

Torkildsen (1999: 12), rekreasyonu, boş zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak keyif, zevk ya da yaratıcılığı zenginleştirmek

için yapılan aktiviteler olarak tanımlarken; Lu and Hu (2005: 117), özgürce seçilmiş, gönüllü olarak yapılan aktif veya pasif katılımlı etkinlikler bütünü olarak ifade etmişlerdir. Mirzeoğlu (2011), rekreasyonu, bireylerin ya da grupların serbest zamanlarında gönüllü olarak yaptıkları dinlendirici ve eğlendirici etkinlikler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan farklı bir yaklaşıma sahip olan Butler ise (1959: 24), rekreasyonu, farklı bir aktivite deneyimi, iş karşılığı veya yenilenmek için yapılan bir etkinlik olarak ifade etmiştir.

İnsanların işten arta kalan zamanlarını en etkin şekilde değerlendirme yollarından birisi rekreasyonel faaliyetlerdir. Kişinin, kendini yenilemek, fiziksel ve zihinsel olarak rahatlatmak için katıldığı rekreatif faaliyetler eğlendirici ve dinlendirici özellikleri ile günümüz insanının ilgisini çekmektedir. Yukarıdaki tanımlamalara paralel olarak Karaküçük'de (2005: 18), rekreasyonun boş zamanlarda yapılan ve sportif etkinlikler, kamp, kültürel ve sanatsal etkinlikler gibi pek çok yapıcı ve sosyal aktiviteyi içeren faaliyetler bütünü olduğunu altını çizmektedir.

Özellikle sanayileşme sonrası bireyin çalışma hayatının yoğunlaşması boş zaman kavramının önemini artırmıştır. Gerek fiziksel gerekse de zihinsel dinlenme kişinin iş ve sosyal hayatında verimini artıracağından boş zamanların aktif bir şekilde değerlendirilmesi bilinci yaygınlaşmıştır. Sanayileşmenin yanı sıra kentleşme, birçok olumlu etki yaratırken insan yaşamında bazı olumsuzlukları da ortaya çıkarmıştır. Özellikle kalabalık ve gürültülü kent yaşamı bireyleri psiko-sosyal açıdan



olumsuz etkilemiş, insanlar da bu olumsuz etkilenmeden kurtulup yenilenmek için rekreatif faaliyetlere yönelmişlerdir.

Rekreatif faaliyetlere katılım nedeni kişiden kişiye değişirken fiziksel ve zihinsel açıdan rahatlayarak kendini yenileme amacı bireylerin ortak gayesi olmuştur. Farklı toplum-

sal grupların farklı rekreatif uygulamalar ile beklenen sonuçları elde etmesi öngörülmüştür. Çok geniş bir yelpazede ele alındığında amaçlara ve ilgi alanlarına göre çok farklı rekreatif uygulamalar zamanla ortaya çıkmıştır. Bu noktada aşağıdaki tabloda belli rekreatif aktiviteler ve bu aktivitelere uygun örnekler verilmiştir.

**Tablo 1: Rekreatif Aktiviteler ve Örnekler**

Aktivite Kategorileri	Örnekler
Evde Yapılan İşler	TV izleme, okuma, müzik dinleme, bahçe işleri, hobiler
Sosyal İçeriği Yüksek İşler	Eğlenme, dışarıda yemek yeme, partiler, arkadaş ziyaretleri
Kültürel, Eğitimsel Meraklar	Tiyatro, konser, müze gezileri, sinema
Sportif Uğraşlar (Seyirci veya Aktif Katılım)	Golf, futbol, yüzme, ata binme, bowling, dart yürüyüş, doğa kampları
Günlük Açık Alan Faaliyetleri	Piknik, Günlük Turlar
Gecelik Konaklamayı İçeren Faaliyetler	Uzun seyahatler, turlar, hafta sonu tatilleri

**Kaynak:** Baud-Bovy ve Lawson 2002: 34.

Tablodan da anlaşılacağı üzere farklı amaç ve ilgi alanlarına göre sınıflandırılan rekreasyon faaliyetleri bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte günden güne çeşitlenmekte ve artmaktadır. Günümüz insanı hem iş hayatının hem de stresli kent yaşamının olumsuz etkilerinden kurtulmak adına yukarıda sayılan rekreatif faaliyetlere katılmakta ve bireysel ihtiyaçlarına cevap alabilmektedir. Var olan aynı ve nakdi imkanlar doğrultusunda bireyler ilgi alanlarına göre rekreatif faaliyetlere yönelmekte, farklı toplumsal gruplardan gelen farklı beklentileri olan hiç tanımadıkları insanlar ile bir araya gelerek sosyo-kültürel gelişimlerini de sürdürmektedirler.

### 1.2.2.Rekreasyonun Özellikleri

- Gönüllülük esasına dayanır,
- Özgürlük hissi verir,
- Anlamı katılımcıya göre değişebilir,
- Sosyo-kültürel gelişime katkı sağlar,
- Farklı gruplardan insanları bir araya getirir,
- Sosyal algı ve sosyalleşmeyi artırır (Karaküçük 2005: 38).

### 1.2.3.Rekreasyonun Sınıflandırılması

Rekreatif faaliyetleri kategorize ederken genel geçer bir tavır sergilemek zordur. Çünkü rekreasyon etkinliklerinin sınıflandırılması



kendiliğinden oluşan bir durumdur. Zira bireylerin, beklenti ve amaçlarına uygun aktivitelerde yer alması bu sınıflandırmayı kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. “Rekreasyonel etkinlikleri, bu tür etkinliklere katılan bireylerin, amaçları, istekleri ve zevklerinin farklılaşması nedeni ile sınıflandırmanın değişik

kategorilerde yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır” (Karaküçük 2005: 40).

Yapılacak olan sınıflandırmada belirleyici olan yukarıda ifade edildiği üzere bireylerin katılımdan beklenti ve amaçlarıdır. Bu noktada, amaç ve beklentilere göre oluşturulan sınıflandırma, aşağıdaki tabloda net bir şekilde verilmiştir.

**Tablo 2: Rekreasyonun Sınıflandırılması**

Amaçlarına Göre	Çeşitli Kriterlere Göre	Özel İşlevlerine Göre
Bedenen ve ruhen dinlenmek	Yaşa göre; genç, yetişkin vb.	Ticari rekreasyon; katılımın para ile olduğu aktiviteler
Kültürel; tarihi eser ve müze ziyareti	Katılım sayısına göre; bireysel, grup veya aile	Sosyal rekreasyon; insanların bir araya gelerek yaptıkları aktiviteler
Toplumsal; toplumsal ilişkiler kurmak	Zamana göre; yaz, kış, günlük veya haftalık	Uluslararası rekreasyon; uluslararası etkinliklere katılmak
Sportif; seyirci veya aktif spor yapmak	Mekana göre; açık veya kapalı alan	Estetik rekreasyonu; sanat olaylarını izlemek, takip etmek
Turizm; başka mekânlara seyahat etmek	Sosyolojik içeriğine göre; lüks veya geleneksel	Fiziksel rekreasyon; sportif aktiviteler
Sanatsal; sanatın bazı dallarını yapmak veya ilgilenmek		Orman rekreasyonu; piknik, balık avcılığı veya trekking

**Kaynak:** Karaküçük 2005: 41

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere rekreatif faaliyetlere katılım tamamen birey özelinde gerçekleşmekte ve kişisel beklentiler rekreatif faaliyetlerin sınıflandırılmasında belirleyici rol oynamaktadır. Kişisel arzu, istek ve zevkler katılımın gerçekleşmesine yön verirken bilimsel bir sınıflandırmanın da önünü açmaktadır.

### **1.3.Bireylerin Sosyal Algı ve Sosyalleşme Düzeylerinin Gelişiminde Rekreasyonel Uygulamaların Önemi**

Rekreasyon, bireyin aktif sosyal çevrelere katılmasını sağlayan bir sosyal etkinlik olması özelliğinden dolayı kişinin sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir (Yetim 2005: 47). Bir



başka açıdan değerlendirilecek olursa, düzenli olarak rekreatif uygulamalara katılım fiziksel ve ruhsal faydalarının yanı sıra sosyal ağların ve sosyalleşme düzeylerinin gelişimine de yardımcı olmaktadır (Biddle and Mutrie 2001: 54). Bireyin gözlemlenebilir olarak herhangi bir durum karşısında tutum geliştirmesi olarak tanımlanan sosyal algının gelişmesine de yardımcı olan rekreatif uygulamalar, farklı toplumsal gruplardan gelen farklı insan gruplarının gözlemlenmesi neticesinde bireyin sosyal hayatına yön verecek tutumlar geliştirmesine büyük katkılar sağlamaktadır. Zira rekreatif faaliyetler, çok farklı toplumlar ve kültürlerden birçok insanı bir araya getiren bir araç olarak bilinir (Eitzen and Sage 2003: 36). Özellikle geniş grup katılımlarının olduğu faaliyetlerde karşılaşılan farklı durumlara olumlu tutumlar geliştirmek kişinin sosyal algısına katkı sağlayacak ve böylece toplumsal yaşamın ana dinamiği olan sosyalleşme süreci hızlanacaktır.

Rekreasyon uygulamaları, bireyi dar ve yalnız dünyasından kurtararak başka ortamlarda, başka inanç ve düşüncelerden insanlar ile diyalog içinde bulunmasını, onlardan etkilenmesini ve bu etkilenme sonucunda karşılaşabileceği farklı durumlara yüksek algı düzeyi ile pozitif tutumlar geliştirmesini sağlar. Yüksek sosyal algı düzeyi ile kişi, yeni ilişkiler, diyaloglar ve dostluklar kurmayı başarır. Zira Yetim (2000: 57), bu tip uygulamaların yeni dostlukların kurulmasına, pekiştirilmesine ve sosyalleşmeye destek sağladığına vurgu yapmaktadır. Toplum içindeki ayrımlara dikkate çeken Parks ise (1998: 29), rekreatif uygulamaların sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeyen bir olgu olması itibari ile bireylerin sosyal rolleri-

ni daha kolay yerine getirmelerinde yardımcı olduğuna değinmektedir.

Toplumsal yaşamda karşılıklı etkileşim insanlığın varlığının temelidir. Ancak insandan insana değişen sosyalleşme tutumları bu etkileşimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Kültürel, sanatsal ya da sportif etkinlikler gibi rekreatif uygulamalar, doğrudan etkileşimin sağlandığı interaktif ortamlar yaratır. Bu ortamlarda bireyin sosyal algı düzeyi ve sosyalleşme becerisi toplumsal yaşamda var olma çizgisini belirler. Bu çizginin pozitif yönde ilerlemesini bir ödül olarak gören Light and Kirk (2001: 55), rekreatif etkinliklere katılan bireylerin sosyalleşme ve sosyal algı düzeylerini geliştirebilmek için elde ettiği fırsatlar ile bir nevi ödüllendirildiğini savunurlarken; Majumdar ise (2003: 75), rekreatif etkinliklere katılmayan bireylerin başta sosyalleşme olmak üzere eğitim ve iş hayatlarındaki gelişimleri için birçok fırsattan mahrum kaldıklarını ifade etmektedir.

Kişinin tutum geliştirmesi olarak tanımlanan sosyal algıya doğrudan etki eden rekreatif uygulamalar, kaynaştırıcı, birleştirici ve paylaşımcı ortamlar yaratarak günlük yaşamın yoğunluğundan sıkılan bireyleri kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerini ve sosyal hayatlarını zenginleştirecek tavırlar sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere, rekreatif uygulamalar, bireyin dinamik sosyal çevrelere katılımını sağlayan bir sosyal etkinlik olması özelliğinden dolayı kişinin sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir. Dinamik sosyal ortam ya da diğer bir ifade ile katılımcılar tarafından oluş-



turulan interaktif ortam bireysel ya da grup halinde iletişimi sağlarken, bireylerin sosyal algı düzeylerini ve sosyalleşme becerilerini geliştirmektedir. Oluşan dinamik sosyal ortam içerisinde sosyal bir pozisyona sahip olan birey sosyal çevresini rekreasyon uygulamaları ile geliştirmeye devam ederken (Jarvie 2006: 34), bu doğrultuda toplumsal yaşama entegrasyonda bireysel çabaların cevap bulduğu, sosyalizasyonun arttığı ve gelişmiş sosyal algı düzeyleri ile pozitif tutumların sergilendiği yegane alan rekreasyon uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dinamik sosyal çevre kavramı karşılıklı etkileşime dayalı interaktif ortamları ifade etmektedir. Zira doğrudan ve rahat iletişim kurabilme durumu bireyin sosyal algı düzeyini geliştirerek daha öncede belirtildiği üzere durumlara karşı pozitif tutumlar geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu sayede pozitif tutumlar sergileyen bireyin sosyalitesi artacak olup toplumsal yaşamda daha aktif rol alacaktır. Bireysel yapı toplumsal yaşama uyum sağladığı müddetçe kişisel tatmin ve mutluluk duygusu artacaktır. Bireysel yapının daha aktif bir şekilde toplumsal yaşama dahil olması ise rekreatif uygulamalar sayesinde gerçekleşecektir. Sosyal algıda meydana gelen değişim bireysel yapıyı daha dışa dönük hale getirecek ve sosyal ortamlarda rahat hareket edebilen mutlu bireyler var olacaktır.

Rekreatif faaliyetlere sadece katılarak değil aynı zamanda izleyerek de dahil olmak sosyal algının gelişimine önemli katkılar sağlar. Özellikle kültürel ve sanatsal etkinliklerin bizzat takip edilerek izlenmesi ya da spor

etkinliklerinin televizyon ya da saha ve salonlarda izlenmesi bile kişinin sosyalleşmesinde önemli rol oynayacaktır. Çaha (1999: 31), özellikle sportif etkinliklerin sadece spor yapanlar değil, izleyici kitleler arasında da önemli bir sohbet ve muhabbet konusu oluşturduğuna değinmektedir. Kaldı ki birbirini hiç tanımayan insanlar bile futbol, basketbol ve voleybol gibi popüler branşlarda oynanan oyunlar üzerine sohbetler etmekte ve bu sayede sosyal ortamlar oluşturarak ortak noktalarda birbirlerini etkilemektedirler.

İş ve kent yaşamı arasında sıkışıp kalan birey herhangi bir ortamda zaman zaman kendini ifade edemez ya da yanlış ifade edebilir. Rekreatif uygulamalar, bireyin benlik duygusunu geliştirerek hangi ortamda olursa olsun kendini rahat ve doğru bir şekilde ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Zira Weis (2001: 91), rekreatif uygulamaların bireyin benlik ve sosyal algısını geliştirdiğini ifade etmektedir. Sosyalleşme açısından bireyin kendini doğru ifade edebilmesi toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde büyük bir önem arz etmektedir. Farklı toplumsal gruplardan gelen farklı insanlar ile iletişime geçen bireyin, sosyal algısı ve yaratıcılığında meydana gelen gelişmeler kişiye farklı deneyimler kazandırarak sosyal çevresini genişleten mutlu bir insan olma fırsatı sağlar. Tüm bunların ötesinde sosyal yaşamında kendine güveni artan bireyin iş ve aile yaşamında ilişkileri daha iyi olur ve verimliliği artar.

Yetim'e (2010: 33)göre, sosyalleşme sürecinin en önemli sonucu sosyal algıda meydana gelen değişimdir. Çünkü sosyalleşme süreci



ile sosyal algının gelişimi doğru orantılıdır. Sosyal algı düzeyi arttıkça bireyin kendine olan güveni artacak ve sosyalleşme süreci ivme kazanacaktır. Bu noktada rekeratif uygulamalar, sosyal algının gelişimine etki etmekte ve dolayısı ile sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır. Günümüz toplumunun ayırt edici özelliklerinden birisi rekreatif uygulamalara aktif ya da pasif şekilde katılmaktır. Çünkü teknoloji çağını yaşadığımız bu günlerde insanlar daha çok içlerine kapanmakta ve ağırlıklı olarak mutsuz ve verimsiz bir yaşam sürmektedirler. Ancak aktif ya da pasif şekilde rekreatif uygulamalara katılmak tam tersine benlik duygusunu geliştirmekte ve pozitif sosyal algı ile toplumsal yaşamdan keyif alarak mutlu bir yaşam sürmektedir.

Sonuç itibari ile rekreasyon uygulamaları sosyal bir varlık olan bireyi iç dünyasında kendisi ile barışık, dışa dönük mutlu ve verimli hale getirmektedir. Sosyal algı düzeylerinin gelişimine paralel olarak sosyalleşme süreçleri ivme kazanan bireyler, zaman ve mekân kavramlarının dışına çıkarak karşılıklı etkileşimin farkına varmaktadırlar. Bu sayede toplumsal yaşamın her aşamasına dâhil olan birey dar kalıplar arasında sıkışmadan verimliliğini ve mutluluğunu artırmaktadır.

## 2.SONUÇ

Toplumsal yaşam, insanoğlunun bir arada yaşama başlamasından beri varlığını geliştirerek devam etmiştir. Özellikle sanayi devriminden sonra hızlı kentleşme ve beraberinde karmaşık kent yaşamı insanları birbirinden uzaklaştırmaya başlamıştır. Ve nihayetinde bilgi ve teknoloji çağı adı verilen günümüzde insan olgusu top-

lumsal yaşamda ağırlığını hissettirmeye başlamıştır. Ancak teknolojinin getirdiği avantajların yanı sıra bir takım olumsuz etkilerde baş göstermiştir. Birey teknoloji ağırlıklı gündelik yaşamı içinde sıkışmış, toplumdan kopmuş ve yalnızlık hissi ile mutsuz olmaya başlamıştır.

Bu kısır döngü içinde kendine çıkış yolları arayan bireyler, farklı ilgi alanları doğrultusunda sosyal bir varlık olarak toplumsal yaşama yeniden uyum sağlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda açık ya da kapalı alanlarda farklı toplumsal sınıflardan gelen insanlar ortak paydada buluşmaya başlamışlardır. Bu ortak paydaların başında gelen rekreasyon uygulamaları insanların sosyo-kültürel gelişimlerini ele almış ve sosyalleşmelerinde etkili bir araç olmuştur. Bu durumun önemine değinen Yetim (2000: 27), özellikle grup katılımlı rekreatif faaliyetlerin yeni dostlukların kurulmasına, pekiştirilmesine ve sosyal kaynaşmaya destek sağladığına dikkat çekmektedir. Bireysel sosyalleşme çabaları ve sosyal algılarının sınırları dâhilinde bir takım faaliyetlere katılan bireyler karşılıklı etkileşim sayesinde sosyalleşme süreçlerini hızlandırmışlardır. Sosyal algılarını geliştiren ve sosyalleşme süreçlerine ivme kazandırmaya çalışan bireyler daha fazla rekreatif faaliyetlere katılarak toplumsal yaşamın bir parçası olmaya çalışmaktadırlar. Zira rekreatif ve sportif faaliyetler, bireyin toplumsallaşmasında ve bunu gerçekleştirirken sosyal algısını geliştirmesinde vazgeçilmez bir unsur olup sosyal hayatın temel dinamiğidir (Güven 1998: 47).

Hızlı kent yaşamı içerisinde kendilerine vakit ayırmak için rekreasyon faaliyetlerini bir



fırsat olarak gören bireyler, sosyal algılarının pozitif değişimlerinin farkına varmaktadır. Bu bağlamda kültürel, sanatsal ve sportif rekreasyon uygulamaları bir kat daha fazla önem arz etmektedir. Bireysel çabaların rekreatif uygulamalara yönelmesi çağın en büyük sorunu olan yalnızlık ve mutsuzluk hissini bir nebze olsun ortadan kaldırmaktadır.

Netice itibari ile bireyler sosyalleşerek günlük yaşamlarında daha mutlu ve verimli olmaktadır. Dolayısı ile sosyal algılarını ve sosyalleşmelerini geliştirecek rekreatif uygulamaların talep edilmesi ve bu doğrultuda bir yaşam tarzının geliştirilmesi gerekmektedir. Zira toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olan insan eylemlerinin sosyal yönü ağır bastıkça bireysel ve toplumsal huzur ve verimlilik artacaktır. Bu noktada sosyal algıyı ve sosyalleşmeyi pozitif yönde etkileyecek rekreasyon uygulamalarının toplum genelinde artırılması ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Çünkü bu yönde oluşan sonuçlar, her ne kadar bireysel görünse de toplumsal yaşamı etkileyeceğinden, toplum huzur ve refahının artışını etkileyecektir. Sosyal yönü ağır basan rekreatif uygulamaların yaygınlaştırılması gelecek nesillere bu tip etkinliklerin önemini aktarılması bireysel ve toplumsal mutluluğun da yegâne anahtarı olacaktır. Sosyal algı düzeyi yüksek ve sosyalleşme becerileri geniş bir toplumsal yapı varlık sebeplerini doğru bir şekilde yerine getirecektir. Bireysel anlamda da sosyalitesi yüksek kişilerden oluşan toplumsal yapı, kişi özelinde olumlu etkiler yaratacak interaktif bir ortamı oluşturacaktır.

#### 4.KAYNAKLAR

- BIDDLE, S. J. H., ve MUTRIE, N., (2001).** Psychology and physical activity determinants: Well Being and Interventions. London: Routledge.
- BOUD-BOVY, M., ve LAWSON, F., (2002).** Tourism and recreation: Handbook of Planning and Design. London: Architectural Press.
- BROADHURST, R., (2001).** Managing environments for leisure and recreation. London: Routledge.
- BUTLER, G. D., (1959).** Introduction to community recreation. New York: McGrawHill.
- BÜKÜŞOĞLU, N., ve BAYTURAN, A. F., (2005).** “Serbest zaman Etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü” Ege Tıp Dergisi, 44-3, s.174.
- ÇAHA, Ö., (1999).** Spora yaslanarak bir nefes almak, Düşünen Siyaset Dergisi, 1:(2), 25-34.
- ÇELİK, E., (1996).** Gençlerin sosyalleşme sürecine kitle iletişim araçlarının etkileri, Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- EITZEN, S. D., ve SAGE, G. H., (2003).** Sociology of north american sport. New York: McGrawHill.
- ERKAL, M. E., (1996).** Sosyoloji. Ankara: Der Yayınları.





- GÜVEN, S., (1998).** Spor psikolojisi ders notları, Ankara, Gazi Üniversitesi, BESYO.
- İNAN, R., (1966).** “Köylerde boş zamanları değerlendirme köyümüzün kaderi”, Bzd Semineri, Hsek Yayını, İstanbul, s. 327.
- JARVIE, G., (2006).** Sport, culture and society. New York: Routledge.
- KARAKÜÇÜK, S., (1997).** Rekreasyon (Boş zamanları değerlendirme) kavram, kapsam ve bir araştırma. Ankara: Seren Ofset.
- KARAKÜÇÜK, S., (2005).** Rekreasyon: boş zamanları değerlendirme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- KENYON, G., ve MCPHERSON, B., (1974).** Becoming involved in physical activity and sport: A Process of Socialization. New York: Academic Press.
- KÖKNEL, Ö., (1982).** Gençlik ve spor, Spor ansiklopedisi. İstanbul: Yelken Matbaası.
- LIGHT, R., ve KIRK, D., (2001).** Australian cultural capital-rugby's social meaning: Physical assets, social advantage and independent schools. Culture, Sport & Society, S.4, s. 46-58.
- LU, L., ve HU, C., (2005).** Personality, leisure experiences and happiness. Journal of Happiness Studies, 6, 105-120.
- MAJUMDAR, B., (2003).** Cricket in India: Representative playing field to restrictive preserve. Culture, Sport & Society, 6, 65-82.
- MİRZEOĞLU, N., (2011).** Spor bilimlerine giriş, Spor Yayınevi, Ankara, s.252.
- OĞUZ, M., (2012).** Toplumsal algılar ve bireye yansıyan yönü. Erişim adresi:[http://siviltoplumakademisi.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=814:toplumsal-alg-ve-bireysel-baka-yansyanlar-&catid=54:sivil-toplum-bilinci&Itemid=132](http://siviltoplumakademisi.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=814:toplumsal-alg-ve-bireysel-baka-yansyanlar-&catid=54:sivil-toplum-bilinci&Itemid=132) Erişim tarihi. 10.02.2012.
- ÖZKAPTAN, E., (2007).** Okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s. 22.
- PARKS, J. B., (1998).** Contemporary sport management. London: Human Kinetics.
- TEZCAN, M., (1984).** Eğitim sosyolojisi. Ankara: Çağ Matbaası.
- TORKILDSEN, G., (1999).** Leisure and recreation management. New York: E & FN Spon.
- WEİS, O., (2001).** Identity reinforcement in sport. International Review of the Sociology of Sport, 36, 80-92.
- YETİM, A., (2000).** Sosyoloji ve spor. Ankara: Topkar Matbacılık, s.27,35,38,57.
- YETİM, A., (2005).** Sosyoloji ve spor. İstanbul: Morpa Yayınları, s.47.
- YETİM, A., (2010).** Sosyoloji ve spor, Ankara: Berikan Yayınevi, s.33.

## ÇOCUK ODA TASARIM İLKELERİ ve UYGULAMALI ÖRNEĞİ

### CHILDREN'S ROOM DESIGN PRINCIPLES AND PRACTICAL EXAMPLE

*Hakan ÇAKIR*

*İstanbul Kültür Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü*

#### Özet

Çocuk çevresindeki nesnelere ve olayları oyun oynayarak öğrenir. Bu nedenle çocuğun bulunduğu oda ve oda tasarımında kullanılacak donatılar oldukça önemlidir. Oda tasarımında kullanılan donatılar çocuğun başta zekâ, fiziksel, yetenek ve oyun gelişim kabiliyeti üzerinde etkilidir. Çocuk bu tasarlanan mekânda oynamayı ve öğrenme eylemlerini bir arada gerçekleştirebilmeli ve bu yönde kendini geliştirmelidir. Çocuk için tasarlanmış özel bir mekân olmalı ve çocuğun bu alanın kendisine ait olduğunu hissetmesine katkı sağlamalıdır. Sağlanacak katkı çocuğun gelişim sürecini olumlu yönde etkilemeli ve farklı olduğu olgusunu hissettirmelidir. Çocuk odalarında yapılan tasarımlara bakıldığında renk, kullanım kolaylığı, ergonomi, çeşitlilik ve en önemlisi farklı donatıların kullanıldığı ilk göze çarpan faktörler arasındadır. Bu çalışmada da özellikle kız ve erkek çocuklarına ilişkin bir tasarım gerçekleştirilmiş ve uygulamalı olarak çalışma hayata geçirilmiştir. Yapılan uygulamanın kullanıldığı aile tipi anne, baba ve iki çocukta oluşan çekirdekaile modelidir. Bu ailedeki çocuklar 5 yaşında kız ve 7 yaşında erkek çocuktur. Çocukların her biri için tasarım ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan tasarım konusunda başta anne ve babadan çocukların kişilik ve davranışları hakkında bilgi edinilmiş, ayrıca tasarımla ilgili olarak çocukların gelişimi konusunda ilgili pedagogları tarafından da çocukların genel davranış ile tutumları konusunda bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda çocukların kendilerine de kullanmak istedikleri ürünler, mobilya ve malzemeler konusunda bazı sorular yöneltilmiş, hangi renklerden hoşlandıkları, ne tür donatılar onların daha çok ilgisini çeker şeklinde sorular yöneltilerek bazı mobilya ürünlerinin bulunduğu ortamlarda değerlendirmeleri dikkatle izlenmiştir. Araştırma içerisinde özellikle her iki çocuğun da birden fazla mobilya mağazasındaki ürünler üzerindeki hoşnutluk ve hoşnutsuzlukları konusundaki davranışları dikkatle izlenerek konuyla ilgili olarak uzman bir psikolog ile bu davranışlar kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tasarım gerçekleştirilmiş ve hayata geçirilmiştir. Yapılan uygulama ve tasarlanan odanın özellikle renkli olması, hareketlilik ile ergonomik özelliklerin çocuklar üzerinde olumluluk meydana getirdiği gözlemlenmiştir. Özellikle farklı ve canlı renklerin çocukların özgürlük anlayışını ön plana çıkarmakta ve yetenek algılarının gelişmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu gözlemler uzman psikolog ve pedegogtarafından izlenen 60 günlük süreç sonunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgular her iki çocuğun odasına yerleştirilen kamera ile izlenmiş ve daha sonra değerlendirmeye gidilerek sonuçlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler :** Çocuk, Mobilya, Tasarım, Renk, Yetenek, Uyum, İlke

#### Abstract

A child learns the surrounding objects and events via playing games. Therefore, the equipment to be used in the child's room and room design is highly important. The equipment used in the room design is effective on child's intelligence, physical development, skills and game development abilities. Children should combine the activities of playing and learning in the same place and develop themselves in this direction. It must be a special place designed for child and it should help the child to feel that the place belongs to her/him. This contribution should affect the development process of the child positively and make her/him feel that s/he is different. When we look at the designs of the kid's room, the first remarkable factors are color, ease of use, ergonomics, diversity and the usage of various equipment, as most important one. In this study, a design was made especially for girls and boys, and the study was put into practice. The type of family in which the practice was carried out is nuclear family composed of mother, father and two children. The children in this family are a 5-year old girl and a 7-year old boy. The design was made separately for each child. Information about the children's personalities and behaviors was obtained from parents, and also pedagogs were consulted concerning the children's development, general behaviors and attitudes for the design. In line with the information obtained, some questions about the products, furniture and equipment were asked to children, and evaluation of some furniture was carefully monitored in their location by asking such questions as children's favorite color and type of equipment. In the research, the behaviors of both children regarding their content and discontent in more than one furniture shop were closely monitored, and these behaviors were recorded with an expert psychologist. In line with the findings, the design was put into practice. It was observed that the colored feature of the designed room, dynamism and ergonomic features create positive effects on children. Especially different and vivid colors are found to feature the freedom of children and contribute to the development of their ability perceptions. These observations were acquired following a 60-day period monitored by expert psychologists and pedagogs. Findings obtained were monitored with a camera put in the room of both children and then concluded after an evaluation.

**Key Words:** Child, Furniture, Design, Color, Ability, Harmony, Principle



## GİRİŞ

**Tasarım**, bir planı zihinde canlandırmak, biçim vermek ya da üretilmek üzere yapılan zihni bir proje ya da şemadır. Tasarı yapmayı düşündüklerimizin zihnimizde aldığı biçimdir. Tasarım, tasarı kökünden türetilmiştir. Tasarım eylemi zihinde canlandırılan biçimlendirme sürecini oluşturur. Tasarlama evresi, programlama evresinden sonra gelir. Tasarlama; düşünülen yapının içinde yer alacak eylemler için gerekli olan alanların tasarlandığı, plan ve şemalar halinde hazırlandığı ve düzenlendiği bir proje yapma evresidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Günümüzde üretim işletmelerinin en önemli stratejileri arasında üretim farklılıkları gelmektedir. Ortaya çıkan bu durum, başta üretim ve pazarlama konusundaki olguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu konuda yapılan üretim farklılaşması; özellikle kullanıcıların ikna edilmesi, daha fazla fayda sağlama ve en önemlisi kullanım kolaylığının sağlanarak tüketim arzının artırılması neden oluşturur. Yine bu konuda yapılan bazı çalışmalara bakıldığında; özellikle kullanıcı gereksinimlerinin belirlenmesi, talep ve arz üzerinde etkili olduğuna işaret eder.

*Baran ve ark., (2007):* “Kullanıcı gereksinimleri, kullanıcının içinde bulunduğu toplum yapısına, psikolojik ve fizyolojik özelliklerine göre değişim gösteren, bağımlı değişkendir” (Baran ve ark., 2007: 27-44).

Yukarıdaki ifadeye bakıldığında kullanıcı gereksinimlerinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmalar ve

üretim faktörleri kullanıcı gereksinim ve tercihleri dikkate alınarak planlanmalı ve üretim aşamasına geçilmelidir.

Burada en önemli husus tasarımın gerçekleştirilmesi aşamasıdır. Tasarım konusunda ilkeli davranılmalı ve en önemlisi kullanıcı tercihleri tasarımcı tarafından dikkate alınmalıdır. Yine bazı çalışmalara bakıldığında özellikle tüketim arzının artmasına neden oluşturan en önemli faktörün tüketici ihtiyacının belirlenmesi ve buna yönelik olguların oluşturulmasıdır.

Tasarımında insan ergonomisi ön planda tutulmalıdır. İnsanın ölçülerine ve ihtiyacına göre eşyalar; insan ve eşya ölçülerine göre ise mahaller belirlenmelidir. İnsanın ölçülerine göre yükseklikler dikkate alınmalı, eşyalar boyutlandırılmalıdır. Mahal ise insanın nasıl rahat biçimde kullanacağı düşünülerek, eşyaların konumu, bu konuma göre eşya ölçüleri de göz önüne alınmalı ve mahal ölçüleri çıkarılmalıdır. İnsanı göz ardı ederek tasarlanmış bir eşya, bir mahal yapılırsa eşya ve mahal kullanılmaz, yapılan yapılar kullanışsız olur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Tasarımcı, kendini mekân büyüklüklerine ve eşyaya mümkün olduğu kadar açık olarak alıştırmalı ki, tasarladığı mobilyada, mekânın veya yapının boyutlarında bu göz önünde bulunsun. Eşyayı kullanan insandır. İnsanın ölçülerine uymayan bir eşya, insan tarafından kullanılmaz. İnsan, o eşyayı kullanırken rahatsız olur. Hatta zamanla bu eşya, insanın fizikî yapısı üzerinde birçok bozukluklara, hastalıklara sebep olur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).



Ancak 0-6 yaş dönemi pek çok davranış ve alışkanlığın temelini atıldığı yılları kapsadığından en önemli dönemi oluşturmaktadır. Özellikle mekan algılamaları açısından bu yaş grubundaki çocukların bireysel özelliklerini ve gelişim süreçlerini bilmek, çevre ile ilgili değer, tutum ve davranışlarını daha iyi anlamak, dolayısıyla tasarımı yönlendirmek açısından önemlidir (Demirarslan ve Aytöre, 2004).

Çocuğun eğitim sürecinden, birinci derecede aile sorumludur. Özellikle kalıcı davranış biçimlerinin kazanıldığı 0-6 yaş döneminde, çocuğa verilecek doğru sosyal ve fiziksel uyarıcılarla, bedensel ve zihinsel ilerlemesi geliştirilebilmektedir. Bu gelişim ise doğru tasarlanmış bir çevreyle mümkündür. Çocuğun odası ve bu odada yer alacak mobilyalar çocuğun fiziksel çevresinde uyarıcı bir rol üstlenmektedir. Doğru tasarlanan fiziksel çevrenin, çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde de önemli bir etkisi vardır. Çocuk bu mekânda oynama ve öğrenme eylemlerini bir arada gerçekleştirebilmelidir. Bu nedenle çocuk odası öncelikle çocuk için tasarlanmış bir mekân olmak zorundadır (Doğramacı, 1994). Çocuk odasının sıradanlıktan uzak, renkli ve hareketli olması, düşünce özgürlüğü olan yetenekli bireyin yetişmesinde ilk adımı teşkil etmektedir. Çocuk psikolojisinin gelişimi ve sağlıklı bir bireyin gelişmesi açısından, çocukların hayal gücünün desteklenmesi ve yaşadıkları mekânları sevmeleri gerçekten önemli etkenlerdir (Kanbay, 1993).

Çocuk odasında yer alması gereken mekan ve donatı elemanlarının yukarıda belirtilen ihti-

yaçları karşılayabilmeleri için sahip olması beklenen özellikleri ise kısaca aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Demirarslan ve Aytöre, 2004):

- Sağlam, dayanıklı ve ekonomik olmalı,
- Kullanışlı ve değiştirilebilir, işlevsel olmalı,
- Su geçirmez ve boya atmaz olmalı,
- Sağlıklı malzemeden üretilmeli
- Çocukların hayal dünyalarını genişletmeli
- Çocuğa özgü olmalı
- Çok seçenekli ve eklenebilir, modüler olmalı
- Renk çeşitliliği açısından zengin olmalı
- Kazalara karşı güvenli olmalı
- Kolay temizlenebilir olmalıdır.

Çocuğun odasında yer alan mekân ve donatı elemanlarının yukarıda belirtilen özellikleri kapsamaması halinde, gereksinimleri de karşılanamayacaktır. Çocuğun gereksinimleri karşılanmadığında, toplumsal ve samimi ilişkiler kurabilmesi uygun olmadığında çocuk faaliyetlerini destekleyecek ve güçlendirecek doğru tasarlanmış fiziksel çevreyi bulamadığından gerilimde olacaktır (Tavşan, 1995).

Çocuk odasında malzeme, işlevselliği sağlama, üretilebilir olma, hijyenik olma, kolay temizlenebilme, çocuğa psikolojik yönden güven verme, sağlamlık gibi bir çok niteliği bir arada bulundurması açısından önemli bir tasarım ölçütüdür. Diğer bir deyişle çocuk odası tasarımında seçilen malzemenin belirlenen işlev ve kullanıma uygunluğu ile seçilen malzemenin tasarıma uygunluğu önem taşımaktadır (Demirarslan ve Aytöre, 2004).



Bu doğrultuda iki husus önem kazanmaktadır. Bunlar;

a) Seçilen malzemenin belirlenen işlev ve kullanıma uygunluğu: Seçilen malzemenin sahip olduğu nitelikler fiziksel, kimyasal, yapısal ve yüzeysel olmak üzere dört farklı grupta toplanmaktadır (Doğramacı, 1994; Asatekin, 1974).

b) Seçilen malzeme ile tasarımın uygunluğu: Tasarlanan mobilya ile tasarımda kullanılacak malzeme birbirine uygun olmalıdır (Doğramacı, 1994).

Yukarıda da görüldüğü üzere bir çocuk odasını oluşturan mekan elemanlarından özellikle yer ve duvar kaplamaları çocuk odasına kimlik kazandırmak açısından çocuk odası tasarımında büyük önem taşımaktadır (Demirarslan ve Aytöre, 2004).

Çocuk odası için seçilecek zemin kaplama malzemesi, çocuğun düştüğünde yaralanmamasına, oyun ve diğer aktiviteler için uygun yüzey alanı sağlamasına ve kolay temizlenebilir olmasına olanak sağlamalıdır. Kauçuk döşeme kaplama malzemeleri ise, genellikle yüzeyi dokulu olmasından dolayı toz ve kir barındırması nedeniyle çocuk odaları için uygun değildir (Demirarslan ve Aytöre, 2004).

Laminat kaplama, çocuk mobilyaları için kolay temizlenme, dayanıklı olma, çeşitli renk alternatifleri sunma ve ekonomiklik özellikleri ile uygundur. Melamin, vinil ve kağıt kaplamalar ise zamanla mobilyanın yüzeyinden soyulabildiği için çocuk mobilyası tasarımında tercih edilmemektedir (Gilberg, 1996). Çocuk mobilyalarında kullanılan boyalar ise

kurşunsuz olmalı ve toksik madde içermemelidir. Toz ve leke tutmayan kolay temizlenebilir eşyalar seçilmeli, seçilen yapıştırıcıların toksik ve kanserojen madde içermemelerine dikkat edilmelidir (Demirarslan ve Aytöre, 2004).

Ülken, (2012): “İnsanların yaşamlarını sürdürebilmelerinin aracı olan tüketim, günümüz toplumunda amaca dönüşmüştür. Tüketim artık, sadece ihtiyaca yönelik olmayıp kimlik ve statü edinme çabasıdır” (Ülken, 2012: 157-167).

Çocuk mobilyası oda tasarımlarına baktığımızda en çok dikkat çeken hususlar arasında yine tasarım farklılaşmasına yönelik faktörler ön planda tutulmaktadır. Bu faktörlere bakıldığında kullanım özellikleri, ergonomik yapısı, fiziksel farklılıklar, sağlık, hijyen ve fiyatlandırmalardır. Bir diğer husus ise taşınabilir olması, fiziksel açıdan kullanıcıya “çocuğa” zarar vermemesine yönelik özelliklerdir. Bu konuda özellikle marka olmuş üreticilerin üretim farklılaşmasına yönelik yaptıkları çalışmalarda önem arz eder. Türkiye ve dünyada birçok çocuk mobilyası üretimi yapan işletmelere bakıldığında özellikle birbirini takip ettiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle marka değerinin de tüketim faktörü üzerinde etkilidir diyebiliriz. Her üreticinin üretim farklılıklarının yanında tüketicisine sunduğu üretim konsepti ile ürün yelpazesinde de birçok farklılık meydana geldiğine işaret eder. Yapılan bu yöndeki çalışmalara baktığımızda marka yönetiminin ve üretim farklılaşmasının ön planda olduğunu gösterir.



Markalaşma pazarlama faaliyetlerinin ön planda olmasında en önemli faktördür. Tüketicinin ilgisinin çekilmesi, homojenlik, kalite, ürün tercihi ve farkındalık yaratılmasında marka ilk önemli kavramdır. Günümüz tüketicilerinin marka konusundaki hassasiyeti ve tutumuna bakıldığında tüketim faktörünü etkileyen en önemli teken olduğu görülür. Üretim farklılaşması ve tüketici eğiliminin etkileşimine katkı sağlayan marka değeri üreticiler açısından da önemlidir (Türk, 2004: 58).

“Günümüzde marka, pazarlama bileşenleri içerisinde gittikçe önem kazanan ve pazarlama yöneticilerinin artık çok daha fazla üzerinde durmaya başladıkları bir kavram haline gelmiştir” (Yanar ve Korkmaz, 2013: 1-22).

### TÜKETİCİ DAVRANILARI

İnsan ihtiyaçlarının bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler kişiden kişiye ya da ihtiyaçtan ihtiyaca farklılık göstermiş olsa da genellikle 5 farklı başlık altında toplandığı görülür. Bunlar;

- İnsan ihtiyaçları sınırsızdır.
- İnsan ihtiyaçları süreklilik gösterir.
- İnsan ihtiyaçları artma eğilimlidir.
- İnsan ihtiyaçları karşılandıkça şiddeti azalır.
- İhtiyacı karşılanmayan mal ve hizmetler ikame edilebilir.

Abraham H. Maslow’un hiyerarşik ihtiyaçlar listesine baktığımızda da yine insan ihtiyaçlarının 5 madde altında toplandığını görmekteyiz. Bunlar;

- Fizyolojik ihtiyaçlar “Yeme, içme ve uyuma gibi.”
- Güvenlik ihtiyaçları “Korunma gibi.”
- Sevgi ve ait olma ihtiyaçları “Sevgi, arkadaşlık, benimsenme ve aidiyet gibi.”
- Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları “Kendine güven, kendini aşma, inanç ve beceri gibi.”

Yukarıda belirtildiği gibi konumuzla paralellik gösteren Maslow’un teorisindeki 4 ncü madde konumuzla paralellik göstermektedir. Ayrıca 1 nci madde de yine konuyla ilgilidir. Çünkü birey fizyolojik olarak yeme içme ve uyuma gibi olgulardan faydalanmak zorundadır. Bu nedenle tasarım ilkeleri çerçevesinde çocuğun uyuma ve dinlenme için kullandığı odanın fizyolojik ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekir.

Çocuğun tüketici birey olarak kabul edilmesi gerekir.

Çocukların fiziksel rahatlıkları ve bedensel yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri mekân ve donatı elemanları tasarımında seçilen malzemelerin tasarıma uygun olması ile bağlantılıdır. Dolayısıyla çocuk odasındaki donatıların tasarımı ve malzeme seçimi son derece önemli olup dikkatlice tasarımcı tarafından ele alınması gereken bir konudur (Demirarslan ve Aytöre, 2004).

Sonuç olarak, çocuk odalarının tasarımında malzeme seçiminden yaş grubuna, kullanım kolaylığından dayanıklılık ve estetiğe kadar birçok etken göz önüne alınmalıdır.



## AMAÇ ve YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı tasarım ilkeleri çerçevesinde uygulamalı olarak kız ve erkek çocuk yaşama alanı oluşturmaktır. Oluşturulan alan kullanıcısı olan çocuklara başta rahatlık, konfor, öğrenme ve en önemlisi keyifli zaman geçirebilmelerine imkân ve olanak sağlayacak bir alan yaratmaktadır.

Araştırmanın yöntemi; yine tasarım ilkeleri çerçevesinde 3dmax ve autocad ile fphotoshop programları kullanılarak yaklaşık olarak 50 m<sup>2</sup> lik bir alan tasarlanmıştır. Tasarlanan alana dair bilgiler aşağıdaki resimlerde belirtilmiştir. Özellikle kullanıcıya şeffaflık ve rahatlık sağlaması açısından ergonomik detaylar üzerinde durulmuştur. Yine kullanıcıların birbirinden bağımsız olmaması ve her iki bireyinde birbiriyle olan ilişkilerini devam ettirmeleri açısından daire biçiminde duvarlarda detaylar yapılarak geçiş alanı yaratılmıştır. Yaratılan bu alan her iki bireyin birbiriyle ilişkilerini güçlü kılmaktadır.

Yapılan tasarım uygulanmış bir tasarımdır. Bu tasarım doğrultusunda kullanıcıların başta konforu ve öğrenme yetileri ön planda tutulmuştur. Bunun nedeni çocuk öğrenme büyük ilkesi temel alınmıştır. Ayrıca her iki çocuk için yine ortak bir oyun alanı planmış, fakat her iki kullanıcının kendilerine ait olan alanlar farklı detaylar ile şekillendirilmiş ve kullanıcılarına ayrıcalık sağlamıştır.

Tasarım aşamasında doğal ürünler ve malzemelerin kullanılmasına yönelik bir planlama yapılmıştır. Uygulama aşamasında yine tasarlanan ürünler özellikle doğal malzemeler kul-

lanılarak üretilmiştir. Üretim aşamasında su bazlı boyalar, ışık iletkenliği, canlılık, doğal görüntü ve sağlık açısından sorun üretmeyen malzeme kullanımına dikkat edilmiştir.

## UYGULAMA

Tasarım öncesinde her iki çocuğun kişilik yapısına ilişkin bir nitel test uygulaması yapılmıştır. Yapılan uygulamada çocukların gelişimi konusunda sürekli görüştüğüleri pedagoğları tarafından yaklaşık iki yıl geriye dönük dönütler alınmıştır. Alınan dönütlerde çocukların hangi renkleri sevdiği, ne tür ortam ve oyun türlerinden hoşlandığı, iki çocuk arasındaki kişisel ilişki ve sevgi bağlarına yönelik tutumları belirlenmiştir. Belirlenen bu özelliklerine yönelik bir tasarım gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tasarım doğrultusunda çizim aşamasına geçilmiş ve ön taslak yine çocukların başta anne babaları ile ilgili pedagoğlarına gösterilmiştir. Bu kişilerin onayı alındıktan sonra çocuklara yaşayacakları alanlara dair bilgiler ve malzemeler detaylandırılarak maket haline getirilmiştir. Maketler üzerinde çocukların beklentileri ile yapılan tasarım konusundaki düşüncelerine başvurulmuştur. Bu başvuru sırasında bir uzman çocuk psikoloğu bulunmaktadır. Sorular psikolog tarafından ve kendisine ait mekânda gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık dört saat kadar bir sürede bu bilgiler elde edilmiş ve kız çocuğun daha açık – canlı renklerden hoşlandığı, tül ve esnek malzeme türü yapıtlardan hoşnut kaldığı tespit edilmiştir. Erkek çocukta ise daha sade, koyu ve mat renk türünde malzemelerden hoşnut kaldığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

## UYGULAMA VE TASARILANAN HER İKİ MEKÂN

Resim 1. Her İki Odanın Üst Detay Görüntüsü



Kız çocuğunun odasında prenses odası konsepti kullanılmıştır. Bunun nedeni olarak kız çocuğunun kendini prenses gibi özel hissetmek istediği, ailesine yönelik taleplerinin de yine bu yönde olduğudur. Solda bulunan üst detay resimden de anlaşıldığı gibi daha çok pembe renkler dikkat çekmektedir.

Sağ tarafta bulunan oda ise 1. Sınıf öğrencisi olan erkek çocuğa aittir. Okula yeni başlama-

sı nedeniyle eğitim ve okulu kendisine sevdirmek amacıyla ayakları kaleme benzeyen eğlenceli bir masa ve küre formundan oluşan koltuk tasarımı yapılmıştır. Yapılan tasarım eğlenceli bir hale getirilmiştir.

Her iki çocuk için de “çocuk eğlenerek ve oyun oynayarak” öğrenir felsefesinden çalışma alanları ile oyun alanları bir arada düşünülmüştür.



## Resim 2. Kız Çocuk Yatak Kısım



Görüldüğü gibi, kız çocuğunun yatak alanı yine detayların birbiriyle uyum sağlaması ve devamlılığı açısından daire biçiminde yapılmış ve pembe renk cümbüşü sağlanmıştır. Yerlerde kullanılan ahşap üzeri döşeme malzemesi olarak hijyenik kir ve bakteri tutmayan halıfleks ile kaplama yapılmıştır. Prenses konseptine uygun olarak hazırlanan bu halı detayı cıvınlıklı yatak ile tamamlanmış, bütünlük sağlanmıştır. Detayda dikkat çeken bir nokta ise yatağın olduğu bölüm kot farkı ile yükseltilmiştir. Bu durum oyna ve dinlenme alanı bir fark yaratmaktadır. Proje ve kullanılan

alan birbirine tamamen uyumlu hale getirilmiştir. Yer ve tavan yüksekliği oldukça fazla olup, duvarlar çocuklara özel grafik desenler ile tamamlanmıştır. Mekân tasarımında daha ferah ve aydınlık bir etki yaratmak için açık renkler tercih edilmiştir. Oyun ile yatma alanı arasında oluşturulan kot farkı her iki alanı birbirinden bağımsızmış gibi hissedilmesine imkân sağlamıştır.

**Resim 3. Kapı Detayı**



Yapılan bazı araştırmalara göre çocuk odalarında kapının olduğu cepheler her zaman çocuklara korkunç gelmiştir. Ayrıca bu çalışmada her iki çocuğun kapı konusundaki düşüncelerine başvurulduğunda itici gelen cevaplar alınmıştır. Bu nedenle kapının olduğu cepheler daha sıcak, eğlenceli ve esnek hale getirilmek için farklı detay şeklinde tasarlanmıştır. Her iki çocuk odasında da kapı tasarımı aynıdır. Her iki kapının üzerinde büyük ölçekte saat kullanılmıştır. Yarıca kapı

ve kapı detayında kapının bir ev çatısı şekli andırması için farklılık meydana getirilmiştir. Eğitim ve öğrenme açısından saatin büyük kullanılmasının ikinci önemli nedeni ise zamanın ne kadar önemli ve kıymetli olduğu çocuklara vurgulanmaya çalışılmıştır.

#### Resim 4. Her İki Çocuğun Ortak Oyun Alanı ve İki Odayı Birbirine Bağlayan Geçiş Alanı



Yukarıdaki resimde her iki çocuğun ortak oyun alanı görülmektedir. Ayrıca iki odanın birbirine bağlandığı ve geçiş imkânı sağlayan dairesel geçiş kısımları bulunmaktadır. Bu detayda dikkat çeken en önemli nokta grafiksel detaylar ve birbirini tamamlayan ince nüanslardır. Çünkü her iki oda birbirinden farklılık gösterse de detaylarda birbirine paralellik gösteren renk ve kullanım farklılaşmasıyla ortaya çıkan hususlar göze çarpmaktadır.

İki kardeşin odasının yan yana olması ve birbirleriyle olan ilişkilerinin devamlılığı açısından iki odayı birbirine bağlayan ve ayıran duvar noktasındaki belli noktalardan açılan geçitler de önemli bir detaylandırmadır. Bu detay her iki kardeşin birbirinden kopmamasına ve kardeşlik bağlarının daha güçlü olmasına imkân ve katkı sağlayacaktır. Yine bu detay her iki odanın birbirine geçişte bir transparan görev yapmasına da dikkat edilmiştir.

**Resim 5. Erkek Çocuk Odası Üst Görüntü Detayı**



Erkek çocuk odasında yatak ranzalı olarak tasarlanmıştır. Yatak kenarına eklenen kaydırak ile çocuğun uyku ve uykudan sonraki dönemi daha eğlenceli bir hale getirilmiştir. İki odada bölücü duvar yerine birbirine paralellik gösteren dolaplar kullanılmıştır. Bu tasarım alanın daha etkin ve tasarruflu kullanılmasına imkân sağlamıştır. Her iki çocuk odasında da canlılık renkleri kullanılmaya dikkat edilmiştir. Bu durum her detay üzerinde kullanılmaya çalışılmıştır. Kullanılan her malzemenin doğal olması en önemli tercihler arasındadır.

**Resim 6'da** ise birinci sınıfa yeni başlayan erkek çocuğunun odası bulunmaktadır. Okulu

ve okul çevresinin sevdirmesi amaçlanmıştır bu oda tasarımında. Çalışmayı teşvik etmek amacıyla ona özel bir çalışma alanı oluşturulmuştur. Dünya küresi çalışma koltuğu, kalemlerden oluşan bir masa bu detayda dikkat çekmektedir. Masa ayaklarının kalemden olması ve büyük ölçekli olarak tasarlanması da dikkat çeken noktalar arasındadır.

Okul ve eğitim çocuklara ürkütücü ve soğuk gelmektedir. Çünkü ailesi özellikle annesinin kendilerine olan ilgisi, şefkat ve onlara olan sıcak yaklaşımı nedeniyle çocukların ev ortamından başka ortamlara gitmek istemediği bilinen gerçekler arasındadır. Bu tasarımlar

ile özellikle erkek çocuk odasında kullanılan öğrenmeyi ve okul çevresine uyum sağlaması  
detay ve farklılıklar çocuğun okulu, eğitimi amacıyla planlanmıştır.

### Resim 6. Erkek Çocuk Odası



### SONUÇ

Bu çalışmada asıl amaç tasarım ile yaşanan ortamın ne kadar farklı hale getirilmesidir. Yapılan çalışma öncesinde çocukların daha önceki buldukları ortam ile yeni yapılan ortam arasındaki farklılıklar test edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma öncesinde her iki çocuğun bulunduğu oda tek olup, aynı alan her iki çocuk tarafından kullanılmaktaydı. Fakat kullanılan bu ortak alan farklılaştırılarak uzmanların da görüşleri doğrultusunda ikiye ayrılmış farklı farklı iki alan yaratılmıştır. Tasarım süreci yaklaşık 20 gün sürmüştür. Tasarlanan uygulama ise üretim dâhil olmak üzere 45 gün içerisinde tamamlanmıştır. Tasarım öncesinde çocukla-

rın birbirleriyle fiziki ve sözel olarak sorunlar yaşadıkları bu nedenle aileleri tarafından uzman destek aldıkları belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların psikolojik sürecini izleyen uzman ve uzmanları tarafından gerekli bilgiler alınmıştır. Yaşanılan mekânın öncesindeki bilgiler doğrultusunda yeni mekan yaratımına katkı sağlayacak bilgiler toplanmıştır. Toplanan bilgiler tasarımın en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Tasarım ve uygulama sonrasında anne ve babadan alınan izin ile her iki odaya bir gizli kamera yerleştirilmiştir. Yerleştirilen kamera görüntüleri her iki çocuğun da uzmanı olan psikolog tarafından gün gün izlenmiştir. İzlenen ve elde edilen sonuca göre ayrı ayrı



odalarda kalmaları çocukların daha önce yaşadıkları bazı sözlü ve fiziksel sorunların iyileştirilmesine katkı sağladığını göstermiştir. Aynı alanın kullanılması çocuklarda kıskançlık başta olmak üzere paylaşamama sorununu da meydana getirdiği belirlenmiştir. Oysaki farklı alanlar çocuklara kendine özgü bir özgüvenin oluşmasına ve kendini özel hissederek hayatı daha eğlenceli hale getirmelerine fayda sağlamıştır. Bu çalışma tamamen uzman görüşleri ve çocuklar dahil olmak üzere anne ve babalarının talepleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada ve resimlerde çocuklara dair gerçek görüntü resimleri kullanılmamıştır. Araştırma sonucunda farklı alanlarda fakat bu alanların belirli zamanlarda ortak kullanılması ile yaşanan mekânın daha eğlenceli, öğretici, paylaşım ve iletişim ilişkilerinin güçlü kılındığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### KAYNAKÇA

**ASATEKİN, M., (1974).** Endüstri Tasarımında Tasarım Ölçütlerine Bütünsel Bir Yaklaşım, ODTÜ Dergisi, Ankara.

**BARAN, M., YILMAZ, A., & YILDIRIM, M., (2007).** Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Okulöncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8, ss.27-44

**DEMİRASLAN, D., AYTÖRE, O.S.S., (2004).** Çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından çocuk odaları tasarımında malzeme kullanımı ve malzeme seçiminin önemi, 2. Ulusal yapı malzemesi kongresi ve sergisi, İstanbul.

**DOĞRAMACI, F., (1994).** 3-6 Yaş Grubunda Çocuk Odası Mobilyasına ve Tasarım Ölçütlerine Bir Yaklaşım. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

**GILBERT, L., (1996).** Ideas for great kids rooms. USA: Sunset Books, 4th printing.

**KANBAY, H., (1993).** Çocuk Odaları, Art Dekor AD,3/6, s.46-62.

**MEB, (2007).** Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. İnşaat teknolojisi: Mekân tasarımı, Ankara.

**TÜRK, Z., (2004).** Tüketici Satın Alma Davranışını Etkileyen Faktörler ve Perakendeci Markası Üzerine Bir Alan Araştırması, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla. ss.1-161

**TAVŞAN, F., (1995).** Trabzon Konutları Üzerinde Çocuk Odaları Mekan ve Donatı Özellikleri Üzerine Bir Araştırma. KTÜ, FBE, Yüksek Lisans Tezi.

**ÜLKEN, F.B., (2012).** Hafta Sonu Eklerinde Mekân Tasarımları, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Ocak Sayısı, Cilt: 7 Sayı: 2, ss.157-167

**YANAR, B., & KORKMAZ, M., (2013).** Fikri ve Sınai Haklar: Marka Konumlandırmanın Müşteri Algısına Etkisinin İncelenmesi, Karadeniz Dergisi, Sayı: 17, Yıl:5, ss.1-22



## MUĞLA VALİ HÜSEYİN AKSOY ÇOCUK YUVASINDA BARINAN ÇOCUKLARA REKREATİF ETKİNLİK OLARAK UYGULANAN HALK OYUNLARI ÇALIŞMASININ BAZI FİZİKSEL GELİŞİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

### THE EFFECT OF RECREATIONAL FOLK DANCE TRAININGS ON SOME PHYSICAL IMPROVEMENTS OF THE CHILDREN THATSHELTER MUĞLA VALİ HUSEYİN AKSOY ORPHANS HOME

*Emrah CERİT<sup>1</sup>, Hayrettin GÜMÜŞDAĞ<sup>1</sup>, Ali AĞILÖNÜ<sup>2</sup>, Fatih EVLİ<sup>1</sup>, Meltem EVLİ<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>Hitit Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Çorum*

*<sup>2</sup>Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Muğla*

*<sup>3</sup>19 Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun*

#### Özet

Bu çalışma farklı ilköğretim okullarında eğitim gören 9-12 yaş arasındaki korunmaya ve bakıma muhtaç çocukların fiziksel gelişimlerinde rekreatif etkinlik olarak uygulanan halk oyunları çalışmasının olumlu etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Muğla Vali Hüseyin Aksoy Çocuk Yuvasında korunmaya ve bakıma muhtaç 9-12 yaş arasında çeşitli okullarda öğrenim gören 10 kız - 12 erkek öğrenciden 6 kız- 7 erkek deney grubunu, 4 kız- 5 erkek ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Denek grubuna 8 hafta boyunca haftanın 3 günü 90'ar dakika rekreatif etkinlik olarak halk oyunları çalışması uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce ve uygulama sonrasında kontrol grubundaki gelişimi belirleyebilmek için fiziksel uygunluk ve antropometrik ölçümleri (boy, vücut ağırlığı, pençe kuvveti, esneklik, deri altı yağ kalınlığı (skinfold), vital kapasite ve vücut yağ yüzdesi) yapılmıştır. Grupların karşılaştırmasında ve Ön test-Son test karşılaştırmalarında Nonparametric-t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız kontrol grubu suprailiac ölçümlerinde 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuş, kız ve erkek kontrol gruplarının boy, vücut ağırlığı, pençe kuvveti, esneklik, deri altı yağ kalınlığı (skinfold), vital kapasite ve vücut yağ yüzdesi arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ). Kız Deney grubu esneklik ve kilo ölçümleri ile, erkek deney grubu esneklik, vücut yağ yüzdesi, kilo, biceps ve triceps ölçümlerinde 0.05 düzeyinde anlamlı farka rastlanmıştır. Kız ve erkek denek grubu pençe kuvveti, boy, suprailiac, vital kapasite, biceps, triceps, abdomen ve subscapula ölçümlerinde ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ). Sonuç olarak Muğla Vali Hüseyin Aksoy Çocuk Yuvasında barınan 9-12 yaş arasındaki çocuklara rekreatif etkinlik olarak uygulanan halk oyunları çalışmasının fiziksel gelişimlerine olumlu yönden etkisi olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Rekreatif Etkinlik, Çocuk Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Çocuk Yuvası, Halk Oyunları

#### Abstract

This study intends to investigate the positive effects of folk dance trainings as a recreational activity on physical improvements of the 9- 12 ages children in need of protection that studies different primary schools. The study includes 10 girls, 12 boys between 9- 12 ages that shelter Muğla Vali Hüseyin Aksoy Orphans Home. 6 girls and 12 boys of them were test group and 4 girls and 5 boys of them were control group. Folk dance trainings as a recreational activity were applied to the test group for 3 days in a week and 90 minutes for each day during 8 weeks. Before and after practice physical fitness and anthropometric measurements, height, weight, hand grip, flexibility, subcutaneous fat tissue (skinfold), vital capacity and body fat percentage was measured. In comparison of the groups and pre- post tests Nonparametric-t test was used. According to the research results 0.05 level significant difference was found in women control group suprailiac measurements. There was no significant difference was found between men and women control groups in height, weight, hand grip, flexibility, subcutaneous fat tissue (skinfold), vital capacity and body fat percentage. ( $p>0.05$ ) There was significant difference 0.05 level on flexibility and weight in women test group and also it's the same in men test group on flexibility, body fat percentage, weight, biceps and triceps measurements. There was no significant difference on hand grip, height, suprailiac, vital capacity, biceps, triceps, abdomen and subscapula measurements in men and women test groups. ( $p>0.05$ ) As a result it is observed that folk dance trainings as a recreational activity for the children in Muğla Vali Hüseyin Aksoy Orphans Home have positive effects on improvement.

**Keywords:** Recreational Event, Children's Education, Child Development, Child Care Center, Folk Dance



## 1.GİRİŞ

Toplum, değişik grupları ve kültür öğelerini içerisinde barındıran geniş bir toplumsal sistem ve ilişkiler ağıdır. Dolayısıyla toplum içerisinde hem bireysel farklılıklar hem de farklı gruplaşmalar ve farklı düşünceler doğal olarak mevcuttur. Ancak toplum, bu farklılıklara ve farklı gruplaşmalara rağmen varlığını sürdürmek ve amaçlarını gerçekleştirmek zorunda olan bir varlıktır (Türkkahraman 2009). Toplumumuzun yararı ve mutluluğu adına yapılan bir girişimin öncelikle ilgili insanlarca doğru anlaşılıp algılanması gerekmektedir. Her şeyden önce bir faaliyetin neden yapıldığı ve yapılması gerektiği kısa ve uzun sürede kimler için ve hangi yararları sağlayacağına bilinmesi bu konuda anahtar rolü oynamaktadır.

Bir sanat dalı olarak dans, düşüncelerin, duyguların ve hislerin vücudun değişik ve ilginç şekillere sokulmasıyla meydana getirilen değişik hareketlerle anlatımıdır. Dans vücudun yaptığı hareketleri zaman, ritim, boşluk ve uzaya bağlı olarak anlatan ve bunu uygulayan bir enerji ve kuvvetle kanıtlayan bir dildir. Dolayısıyla dansı meydana getiren bu dinamiklerin, dansın yaratmak istediği, estetik görüntüsü açısından büyük önemi vardır” (Kocatürk 2005).

Halk biliminin ürünlerinden olan halk oyunları, bir eğlence aracı olmaktan öte, Türk Kültürü ve sanatının soyluluğunu ortaya koyacak ve eğitim kavrayışımızın gelişmesine neden olabilecek çalışmalara gerek duymaktadır. Halk oyunlarımız, savaş ve kahramanlık olayını, kıtlık, bereket, afet, aşk ile sevgiyi anla-

tan ve canlandıran birer tarihi belge niteliğindedir. Kültürde oyun unsuru söz konusu olduğunda, uygar yaşantının çeşitli aktivitelerde, çeşitli hareketlerde oyuna önemli bir yer ayrıldığı, insanların oyunu yalnızca bir tepki yada içgüdü olarak oynadığı değil, kökende; oyundan kültüre bir dönüşüm olduğu söylenmek istenmektedir ( Kaya 2011). Halkoyunları uygulamaları sırasında yapılan statik çalışmalar, kuvvetli bir karşı koymaya karşı yapılır. Kasların kuvvet gelişimine önemli katkıları vardır. Dinamik çalışmalarda ise, sürekli hareketler görülür. Bu çalışmalar sayesinde, kas dayanıklılığı artırılır. Çalışmaların amacı, sadece halkoyunları ile ilgili figürlerin öğrenimini sağlamak değil, aynı zamanda fiziksel ve fizyolojik güçleri ile birleştirmesini sağlamaktır.

Egzersizle sağlık arasında bir ilişki kurma ihtiyacı günümüzde yaşayış biçiminde meydana gelen değişikliklerden doğmuştur.

Egzersiz kavramı geniş anlamda, sporcuların en yüksek sporsal verime ulaşmalarını sağlayan sistematik hızlanma metodudur. Fizik aktivite, iskelet kaslarının kasılması sonucunda üretilen, bazal düzeyin üzerinde enerji harcamayı gerektiren bedensel hareketlerdir. Spor ve egzersizin sadece erişkinlerde değil, çocukların da her yönden gelişiminde büyük rol oynadığına inanılmaktadır (Taşkın 2009).

Serbest zaman aktivitelerine katılım sırasında motorik fiziksel yeteneklerin gelişimi söz konusudur (Ekici, 1997). Motorik becerilerin artması bireylerin kendilerini daha yeterli görmelerini sağlayabilir (Saygılı, 2000).





Bu doğrultuda araştırma, çeşitli ilköğretim okullarında eğitim gören 9-12 yaş arasındaki korunmaya ve bakıma muhtaç çocukların fiziksel gelişimlerinde rekreatif etkinlik olarak uygulanan halk oyunları çalışmasının olumlu etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

Farklı ilköğretim okullarında eğitim gören 9-12 yaş arasındaki korunmaya ve bakıma muhtaç çocukların fiziksel gelişimlerinde rekreatif etkinlik olarak uygulanan halk oyunları çalışmasının olumlu etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini, Muğla Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Vali Hüseyin Aksoy Çocuk Yuvasında korunmaya muhtaç 9-12 yaş arasındaki 11 kız,13 erkek çocuklardan, 7 erkek - 6kız denek grubu, 5 erkek – 4 Kız kontrol grubunu oluşturmuştur. Denek grubuna haftanın 3 günü 90'ar dakika rekreatif etkinlik olarak halk oyunları çalışması uygulanmıştır. Denek ve kontrol grubunun fiziksel uygunluk ve antropometrik ölçümleri(boy, vücut ağırlığı, pençe kuvveti, esneklik, deri altı yağ kalınlığı (skinfold), vital kapasite, vücut yağ yüzdesi) Muğla Vali Hüseyin Aksoy Çocuk Yuvasında uygulanmıştır. Birinci ölçüm 21 Mart 2005, ikinci ölçüm 17 Mayıs 2005 tarihinde yapılmıştır. Ölçümler yapılmadan önce çocuklara ölçümlerde kullanılan aletler hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Kontrol ve denek grubunu yuvada kalan çocuklar oluşturmuştur. Egzersiz 15 dk. ısınma, 45 dk. halkoyunları dirilleri, 20 dk. eğitsel oyun, 10 dk. soğuma ve stretching hareketleriyle

son bulmuştur. Oyunlar basitten karmaşığa, yavaştan hızlıya doğru sıralanmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

### *Antropometrik Ölçümler*

Antropometrik Ölçümlerde elde edilen bilgiler saptanarak değerlendirmeye alınmıştır. Boy uzunlukları ve vücut ağırlıkları standartlarla karşılaştırılıp yorumlanmıştır (Baysal, 1990).

### *Vücut Ağırlığı*

Ağırlık 0.1 kg hassaslıkta bir kantar ve bu kantardaki metal bir çubuk vasıtasıyla ölçülmüştür. Ölçümlerde erkek denekler mayo veya şort giyerken, bayan denekler t-shirt ve şort giydiler. Denekler ölçümlere yalın ayak ya da yalnız çorap giyerek alınmıştır (Zorba, 1986).

### *Boy Ölçümü*

Boy.01 cm hassaslıkta dijital boy ölçer aletiyle ölçülmüştür. Birey duvarda 90°açı yapacak şekilde yerleştirilmiştir. Bireyin ayakkabısı çıkartılmış, duvara düz şekilde dik olarak yaslandırılmıştır. Topuk arkaları, sırtı, omuzları, başının arkası duvara degecek şekilde durdurulmuştur. Bireyin başının, gözleri yere paralel olacak şekilde düz durması sağlanmıştır. Ölçüm bizzat küçük bir cetvel çocuğun başı üzerinde tepe noktasına değdirilerek duvara işaretlenip ölçüm kaydedilmiştir (Nevzi, 1982).

### *Deri Kıvrım Kalınlığı*

Deri kıvrım kalınlığının ölçümü için calipper aleti kullanılmıştır(Şimşek, 1993). Deneğin

ayakta dik durması sağlanmıştır. Calipper'in deri kıvrımını kısırdığı zaman uçları deri kıvrımının yüzeyi üzerine 10 gr. basınç yapacak ve pergel uçlarının deri kıvrımına temas yüzeyi 20-40 mm<sup>2</sup> olacak şekilde uygulama yapılmıştır. Deri kıvrımının kalınlığı ölçüleceği zaman, caliperin uçlarının deride konacağı yerden 1cm kadar uzakta, başparmağı ile işaret parmağı arasında tutularak ölçüm yapılması sağlanmıştır. Deri kıvrımı deri ve deri altı yağ dokusu, derinin altındaki kaslardan uzaklaşmış olmasına dikkat edilmiştir. Caliper konduktan sonra parmaklar o bölgeden uzaklaştırılmış ve 2-3 saniye sonra ibredeki değerle okunmuştur. İbreler genellikle 0,5mm kadar duyarlılıkla kıvrım kalınlığını gösterdiği için değerden daha emin olabilmek üzere caliper aynı yerden iki defa daha konarak toplam üç kez aynı bölgeden ölçüm yapılmıştır. Alet çok duyarlı olduğu için her ölçümden sonra kalibrasyon kontrol edilmiştir. Skinfold ölçümünde, her açıda 10 g/sq mm basınç uygulayan Holtainskinfoldcaliper kullanıldı. Bu çalışma için önceden belirlenen; biceps, triceps, suprailiac, abdomen, subscapula ölçümlerinden elde edilen değerlerle, deneklerin vücut yağ yüzdesini hesaplamak için Durning (1974) formülünden yararlanıldı (Babayiğit, 2000).

### ***Biceps Ölçümü***

Deneğin kolu yanda ve avuç içi ön tarafa bakarken, kolun ön tarafından yani biceps kası üzerinden dikey olarak deri katlanması tutularak ölçülmüştür (Zorba ve ark., 1995).

### ***Triceps Ölçümü***

Triceps kasının üstünde kolun dış orta hattında deri katlanması dikey tutularak ölçülmüştür (Marilu, 1994).

### ***Subskapula Ölçümü***

Kol aşağı sarkıtılmış durumda vücut gevşerken scapulanın hemen altından kemiğin kenarından deri katlanması tutularak ölçülmüştür (Zorba ve ark. 1995).

### ***Abdominal ölçümleri***

Göbek deliği hizasından yatay olarak yaklaşık 3 cm uzunlukta deri katlaması, skinfold aleti dik tutularak, karın bölgesindeki kaslar gevşek vaziyetteyken ölçüm alınır (Marilu, 1994).

### ***Subrailliak ölçümleri***

Vücudun yan orta hattında illiumun hemen üstünden alınan hafif deri katlanması tutularak ölçülmüştür (Zorba ve ark. 1995).

### ***Kuvvet Ölçümleri***

#### ***Handgrip Kuvvet Ölçümleri***

Lafayette Instrument Company tarafından üretilen 78.011 model el dinamometresiyle bu test gerçekleştirildi. 5 dakika ısınmadan sonra, denek ayaktayken, ölçüm yapılan kol bükülmeden ve vücuda temas ettirilmeden, 45 derecelik açı yaparken ölçüm alındı. Aynı durum sağ ve sol kol için kilogram cinsinden kaydedildi (Babayiğit, 2000).



### ***Esnelik Ölçümleri***

Test sehpası, uzunluk 35 cm, genişlik 45 cm, yükseklik 32 cm. Otur-Eriş testi (Sit and Reach testi) hamstring ve sırt kaslarının esnekliğinin ölçülmesi için kullanıldı. Denekler ayak tabanlarını Otur-Eriş sehpasının kendilerine bakan yüzüne yerleştirdiler. Elleri ile sehpanın üzerine doğru dizlerini bükmeden ileri uzanabildiği kadar uzandılar ve 2 saniye sabit olarak beklediler. Uzanılabilen mesafe santimetre olarak kaydedildi. Ayrıca, teste başlamadan önce deneklere 3 ila 5 dakikalık ısınma egzersizleri yaptırıldı. Test 2 defa tekrar edildi ve en iyi sonuç esneklik değeri olarak kabul edildi (Babayiğit, 2000).

### ***Vital Kapasite Ölçümleri***

LafayetteInstrumentCompany tarafından üretilen J00405 model spirometre kullanılarak vital kapasite belirlendi. Her deneye katılan kişinin vital kapasite ölçümüne başlamadan önce deneğe kısaca ne yapması gerektiği hususunda aşağıdaki talimatlar verildi. “Sandalye otur ve spirometre aletini eline al. Birkaç kere derin nefes al ve ver. Son olarak derin nefes al (mandalla burun sıkıştırıldıktan sonra) ciğerlerine maksimal olarak doldurduğun

havayı aletin deliğinden üfle. Yalnız bu üfleme ne çok hızlı ne de yavaş olmalı. Nefes bitimine yakın maksimal hava üfleme için öne doğru bükülerek diyaframın yardımıyla son bir gayretle ciğerlerindeki son havayı üfle, daha sonra aletten ağzını çekerek nefes al”denildi. Deneklerin en az üç ölçümü alındı. En iyi olan sonuç kaydedildi. Her ölçümü takiben aletler yeniden ayarlandı. Her denekten sonra aletin ağızlığı değiştirildi. Sonuçta deneklerin vital kapasiteleri milimetre cinsinden bulundu (Babayiğit, 2000).

### ***Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi***

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. AO ve SS hesaplanmıştır. Grupların karşılaştırılmasında ve Ön test-Son test karşılaştırmalarında Nonparametric-T testi kullanılmıştır. Vücut Yağ Yüzdesi Hesaplamasında vücut dansiteleri kullanılarak kız ve erkekler için vücut yağ yüzdeleri hesaplanmıştır. Bunun için Sri formülü kullanılmıştır. Sonuçlar tablo ve şekillerle yansıtılmış, gerekli görüldüğü yerlerde açıklama metinleri ile verilmiştir.

### **3. BULGULAR**

**Tablo 1:Erkek Denek Grubu Anlamlılıkları**

ERKEK DENEK GRUBU	N	X	SS	P
Kilo Ön	7	34,8429	8,18044	0,014
Kilo Son	7	33,9280	7,60366	
Biceps Ön Test	7	9,9714	5,42485	0,006
Biceps Son Test	7	10,6143	5,52944	
Triceps Ön Test	7	12,2714	4,92569	0,003
Triceps Son Test	7	12,7857	4,89776	



Esneklik Ön Test	7	18,7143	5,76525	0,006
Esneklik Son Test	7	20,9286	6,31419	
V.Y.Y Ön Test	7	18,8143	4,70830	0,004
V.Y.Y Son Test	7	16,9286	4,78251	

**Tablo 2:Bayan Denek Grubu Anlamlılıkları**

BAYAN DENEK GRUBU	N	X	SS	P
Esneklik Ön Test	6	19,9167	4,71611	0,036
Esneklik Son Test	6	22,0000	4,81664	
Kilo Ön	6	32,2833	3,98869	0,024
Kilo Son	6	33,8333	3,68981	

**Tablo 3:Bayan Kontrol Grubu Anlamlılıkları**

BAYAN KONTROL GRUBU	N	X	SS	P
Suprailiac Ön Test	4	16,5000	5,25991	0,024
Suprailiac Son Test	4	17,4250	5,44878	

**Tablo 4:Erkek Denek Grubu Anlamli Fark Bulunmayanlar**

ERKEK DENEK GRUBU	N	X	SS	P
Boy Ön	7	1,3814	0,05273	0,134
Boy Son	7	1,3914	0,05429	
Suprailiac Ön Test	7	9,4143	6,68915	0,055
Suprailiac Son Test	7	8,7857	6,73831	
Abdomen Ön Test	7	9,5286	5,53857	0,051
Abdomen Son Test	7	9,0714	5,29456	
Supscapula Ön Test	7	7,8714	3,78009	0,089
Supscapula Son Test	7	7,5714	3,46925	
Sol Kuvvet Ön Test	7	4,3857	4,20493	0,173
Sol Kuvvet Son Test	7	4,6857	4,43713	
Sağ Kuvvet Ön Test	7	5,7857	4,47751	0,197
Sağ Kuvvet Son Test	7	6,2857	4,97441	
V.K. Ön Test	7	2,0429	0,43687	0,431
V.K. Son Test	7	2,0657	0,46672	



**Tablo 5:Bayan Denek Grubu Anlamli Fark Bulunmayanlar**

BAYAN DENEK GRUBU	N	X	SS	P
Boy Ön	6	1,3850	0,08503	0,889
Boy Son	6	1,3833	0,10073	
Biceps Ön	6	7,5000	3,61939	0,931
Biceps Son	6	7,5333	3,06377	
Triceps Ön	6	9,7667	3,79350	0,412
Triceps Son	6	9,4167	3,16886	
Suprailiac Ön Test	6	11,4667	7,43146	0,754
Suprailiac Son Test	6	11,2500	8,80767	
Abdomen Ön Test	6	10,4167	10,13122	0,328
Abdomen Son Test	6	10,0833	10,80008	
Supscapula Ön Test	6	8,2500	3,51781	0,286
Supscapula Son Test	6	8,5833	3,54142	
Sol Kuvvet Ön Test	6	0,8333	2,04124	0,363
Sol Kuvvet Son Test	6	0,8667	2,12289	
Sağ Kuvvet Ön Test	6	2,6333	4,12828	0,339
Sağ Kuvvet Son Test	6	3,0000	3,96535	
V.K. Ön Test	6	1,7033	0,47047	0,701
V.K. Son Test	6	1,7233	0,52083	
V.Y.Y Ön Tes	6	24,2833	6,57371	0,908
V.Y.Y Son Test	6	24,3667	5,99589	

**Tablo 6:Erkek Kontrol Grubu Anlamli Fark Bulunmayanlar**

ERKEK KONTROL GRUBU	N	X	SS	P
Boy Ön Test	5	1,3440	0,02793	0,749
Boy Son Test	5	1,3440	0,02702	
Kilo Ön Test	5	30,1600	3,68619	0,095
Kilo Son Test	5	30,7600	4,07774	
Biceps Ön Test	5	9,2000	4,38634	1,000
Biceps Son Test	5	9,2000	4,10183	
Triceps Ön Test	5	12,7000	2,27376	0,884
Triceps Son Test	5	12,6000	2,07364	



Suprailiac Ön Test	5	6,2000	2,05548	0,120
Suprailiac Son Test	5	5,7800	1,92146	
Abdomen Ön Test	5	5,5400	1,38852	0,338
Abdomen Son Test	5	5,6800	1,36821	
Supscapula Ön Test	5	6,1200	0,95760	0,839
Supscapula Son Test	5	6,2000	1,64317	
Sol Kuvvet Ön Test	5	3,1800	2,91925	0,120
Sol Kuvvet Son Test	5	3,5000	3,19844	
Sağ Kuvvet Ön Test	5	3,6000	3,35634	0,160
Sağ Kuvvet Son Test	5	4,3800	4,15716	
Esneklik Ön Test	5	17,800	4,25147	0,379
Esneklik Son Test	5	18,800	2,77489	
V.K. Ön Test	5	2,1460	0,50123	0,930
V.K. Son Test	5	2,1340	0,27465	
V.Y.Y Ön Test	5	16,2800	3,35216	0,443
V.Y.Y Son Test	5	16,5200	3,41277	

**Tablo 7:Bayan Kontrol Grubu Anlamlı Fark Bulunmayanlar**

BAYAN KONTROL GRUBU	N	X	SS	P
Boy Ön Test	4	1,3700	0,06055	0,319
Boy Son Test	4	1,3775	0,05852	
Kilo Ön Test	4	34,4000	4,10122	0,214
Kilo Son Test	4	36,1250	2,99819	
Biceps Ön Test	4	12,5000	4,20317	0,097
Biceps Son Test	4	13,8750	3,71786	
Triceps Ön Test	4	13,7500	2,06155	0,215
Triceps Son Test	4	14,5000	2,88675	
Abdomen Ön Test	4	9,9714	5,42485	0,117
Abdomen Son Test	4	10,6143	5,52944	
Supscapula Ön Test	4	11,5000	3,10913	0,117
Supscapula Son Test	4	12,6250	3,63719	



Sol Kuvvet Ön Test	4	3,0000	3,96535	0,363
Sol Kuvvet Son Test	4	3,96535	4,12828	
Sağ Kuvvet Ön Test	4	2,04124	2,12289	0,219
Sağ Kuvvet Son Test	4	1,86673	2,12289	
Esneklik Ön Test	4	16,7500	3,94757	0,140
Esneklik Son Test	4	18,1250	5,10514	
V.K. Ön Test	4	1,8075	1,11521	0,194
V.K. Son Test	4	2,0125	0,28687	
V.Y.Y Ön Test	4	28,2750	3,47215	0,646
V.Y.Y Son Test	4	28,5500	3,24602	

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışma rekreatif etkinlik olarak uygulanan halkoyunlarının Muğla Vali Hüseyin Aksoy Çocuk Yuvasındaki çocukların fiziksel düzeylerine etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır.

Rekreasyon günümüzde dünyada çok önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde yeni yeni keşfedilmeye başlayan rekreasyon ve rekreatif etkinlikler çocuklar için çok önemlidir. Yapılan her faaliyette çocukların gelişimlerine olumlu etkiler sağlamaktadır. Düzenli egzersizin yararlarından yola çıkarak, hareketsizliğin neden olduğu rahatsızlıkları azaltmak, bireylere egzersiz alışkanlığı kazandırmak ve onların ilgisini çekebilmek için birçok fiziksel uygunluk programı geliştirilmiştir. Bunlardan aerobik dans en popüler olanıdır. Değişik dans hareketlerinin sıçrama ve sekme gibi diğer ritmik hareketlerle birleşerek müzik eşliğinde, sürekli bir şekilde uygulanmasıdır (Kin ve ark. 1996).

Halk oyunları öğretiminin “millî eğitim” konusu olarak ele alınması, çağdaş bir eğitim sisteminin oluşmasına ve halk oyunlarının önemli özelliklerinden olan “millî duygu” anlayışı içinde, öğrencilerin dostluk, arkadaşlık, sorumluluk, sanat sevgisi, estetik, kendini tanıma, kendine güven gibi duyguları ve gelecek yaşantılarda gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına büyük çapta olanak sağlayacaktır. Ayrıca halk oyunlarının bir “spor hazinesi” niteliğinde olduğu düşünülürse, bu tarz eğitimin ne derece yararlı olacağı kendiliğinden ortaya çıkar. Çünkü halk oyunlarımızın yapısında yapılması zor, gerektiğinde sert, gerektiğinde yumuşak, ince nüans ve kıvrımlarla bezenmiş, birbirinden güzel ve etkileyici hareketler ve figürler vardır (Çine, 1991). Oyun sözcüğü, müzik temposu eşliğinde insan vücudunun yaptığı estetik değer taşıyan vücut hareketlerini içermektedir. Aynı tanımlama dans için de söz konusudur (Karakeçili, 1994). Dans yer ve zaman içerisinde insan vücudunun ustalıklı kullanıldığı yaratıcı bir sürecin sonucu olarak düşen kültürel bir formdur. Sonuçta müzik eşliğinde yapılan ve değişik hareket formlarını içeren ve bu



hareket formlarını bedensel, tinsel ve zihinsel süreçlerin sonucu oluşturmuş olan Türk halk oyunları (dansları), çağdaş beden eğitimi aktiviteleri içinde çocuk ve gençlerin estetik değer ve hükümlerinin geliştirilmesinde de çok yararlı bir alandır. Sportif eylemlerde bütünsellik, yaratıcılık, ifade, anlatım, bedenî algılama, ritim ve armoni gibi estetik öğeler giderek önem kazanmaktadır. Özellikle günümüzde yeni bir kavram olan hareket eğitiminde öznel değerler, nesnel ve ölçülebilen değerlere yeğ tutulmaktadır. Gelecekte müzik eşliğinde yapılan cimnastik ve danssal hareket formları daha da önem kazanacaktır (Orhun, 1998).

Brown; Çocuk esirgeme kurumunda kalan çocukların üzerinde yaptığı araştırmada, aerobik kapasite ve fiziksel uygunluk ölçümlerinin stres ile ilişkisini araştırmış ve hem bayan hem de erkeklerde fiziksel uygunluğu daha az olanların strese daha eğilimli olduğunu tespit etmiştir.(Brown 1991). Pekcan yaptığı çalışmada, kızların % 14,4'ü hafif şişman, % 17,1'i şişman, % 43,8'i normal bulunurken, erkeklerin % 21,9'u hafif şişman, %28,1'i şişman, % 29,6'sı normal bulunmuştur. Bu çalışma normal ev koşullarında barınan aileye sahip ergenler üzerinde yapılmıştır (Pekcan, 1992). Yapmış olduğumuz çalışmada çocukların kilolarının normal düzeyde olduğu saptanmıştır. Düzenli olarak yemek yemeleri, fiziksel egzersiz yapmaları, okul zamanı dışında serbest zamanlarının fazla olması sürekli hareketli kalmaları da etkili olmuştur. Akgün ve arkadaşlarının (1987) Türkiye'de yaptıkları çalışmada 13 yaşındaki kızların triceps ortalaması  $11.3 \pm 4,2$  mm,

olarak belirlenmiştir (Akgün ve ark. 1987). Güler'in(1996) 12-16 yaş kızlarda yaptığı çalışmasında tricepsin ortalama değeri  $14,1 \pm 4,3$  mm olarak saptanmıştır (Güler, 1996). Açıktur ve arkadaşlarının (1986) çalışmasında 13 yaşında triceps  $8.6 \pm 3.6$  mm olarak bulunmuştur (Açıktur,1986). Açıktur ve arkadaşlarının (1986) yaptığı saha çalışmasında 13 yaşındaki kızların suprailiac ortalaması  $7,9 \pm 3$  mm olarak bulmuştur (Açıktur, 1986). Güler'in (1996) kız adölesanlardaki çalışma değerlerinde subscapula  $12,2 \pm 6,4$  mm, subrailiac  $15,9 \pm 5,1$  mm olarak bulmuştur (Güler, 1996). Zorba ve arkadaşlarının (2000) 18–24 yaşları arasında olan bayanlara 8 haftalık haftada 3 gün step-aerobik egzersizi uygulamışlar ve çalışma sonunda, deney grubunun esneklik değerlerinde anlamlı bir fark olduğunu bildirmişlerdir. Yapmış olduğumuz çalışmada da bayan denek grubu esneklik ölçümlerinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Zorba ve arkadaşlarının araştırmadaki bildirilen sonuçlar, bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Zorba ve Ark. 2000).

Yapılan çalışmalarda çocukların aktiviteler sonunda fiziksel uygunluklarında ufakta olsa olumlu gelişmeler olmuştur. Bu gelişmeler sonucunda fiziksel ve sosyal açıdan çocukların gelişmesi sağlanmıştır. Çocuklar toplumların geleceğinde çok önemli rol üstlenecektir sağlıklı ve sosyal açıdan gelişmemiş çocuklar toplumların geleceğini tehlikeye sokacakları gibi toplumlarda büyük sorunların çıkmasına da sebep olabilmektedirler. Rekreasyon açısından değerlendirdiğimiz de ise çocukların sağlıklı ve sosyal açıdan geliş-





melerinde rekreatif etkinliklerin payı büyüktür. Sonuç olarak ülkemizde yeni yeni tanınan ve değeri anlaşılan rekreatif faaliyetlerin ülkemiz çocukları için önemi büyüktür. Tüm çocuklarımızı bu faaliyetlere yönlendirerek gelişimlerine katkıda bulunmalıyız.

#### KAYNAKÇA

**AÇKURT, F., VE ARKADAŞLARI, (1986).**

Türkiye'nin üç Bölgesinde 7-17 Yaş Grubu Okul Çocuklarının Büyüme, Gelişme, Vitamin ve Mineraller Yönünden Beslenme Durumlarının Saptanması, Tübitak Marmara Bilimsel ve Endüstriyel Araştırma Enstitüsü, s.80, İstanbul.

**AKGÜN, N., VE ARKADAŞLARI, (1987).**

Preliminary Result of Motor FitnessCardiorespirotryEitnesand Body Measurements in TurkishChildren in 5 ThEuropeanResearch Seminer on TestingPhysicalFitness, Comitliefort he Development of Sports Strazbourg,s.25.

**BABAYİĞİT. G., (2000).** 25-32 Yaşları Arasındaki Bayanlarda 8 Haftalık Step Çalışmalarının Bazı Fiziksel Uygunluk Değerlere Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

**BAYSAL, A., (1990).** Beslenme, 2.Basım, Hacettepe Yayınları, s.423, Ankara.

**BROWN, J.D. (1991).** Staying Fit And Staying Well: Phsical Fitness As A Moderator Of Life Stres.J.Perc.Soc.60:555-561,

**ÇİNE, H., (1991).** “Okullarda Halk Oyunları Öğretiminin Millî Eğitim Konusu Olarak

Değerlendirilmesi”, Türk Halk Oyunlarının Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu Bildirileri (6-8 Mart, İstanbul), Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları,157, Seminer, Kongre Bildirileri Dizisi,32,, s. 83-86, Ankara.

**EKİCİ, S., (1997).** Yüksek Öğretim Gençliğinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Muğla İli Örneği), G.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

**GÜLER, S., (1996).** Genç Kızlarda Menstrasyon Özellikleri ve Antropometrik Ölçümleri, Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı Konya.

**KARAKEÇİLİ, F., (1994).** Türk Halk oyunları Kuramlar Karmaşası, Gaziantep Üniversitesi Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi 14, s.12.

**KAYA, İ., (2011).** “Zeybek ve Horon Halkoyunları Topluluklarında Oynayan Erkek Halkoyuncuların Vücut Yağ Yüzdeleri ve Fizyolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması” Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 2011; 13 (3): 378–382

**KİN, A., KOŞAR, N., TUNCEL, F., (1996).** 8 Haftalık Step ve Aerobik Dansın Üniversiteli Bayanları Fiziksel Uygunluğuna Etkisinin Karşılaştırılması, Spor Bil. Derg.Cilt:3,Sayı:3,Sayfa:23,25,Ankara.

**KOCATÜRK, S., (2005).** Halk Oyunlarına Düzenli Katılımının Üniversite Öğrenci-



lerinin Depresyon ve Uyum Düzeylerine Etkisinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, s.9,10,14 Muğla.

**MARİLU D., MEREDİTH, EdD, Project Director, GREGORY, J. WELK, PhD, (1994).** ScintificDirector, Second Edition, Fitnessgram Test Administration Manual, s.33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, Devolopedby , The Cooper InstituteForAerobicsResearchDallas,Texas.

**NEVZİ, O., KOCAOĞLU, A., (1982).** Antropometrik Ölçümler Ölçüm Teknikleri ve Kullanılan Standartlar. Beslenme ve Diyet Dergisi11 s.58.

**ORHUN, A., (1998).** Spor, Estetik ve Estetik Eğitim”, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt,3, Sayı,4, s.43-52.

**PEKCAN, G., RACIOĞLU, N., (1992).** MenstrüelSiklüs Dönemlerinin Besin Seçiminde Psikolojik Davranışsal Ve Vücut Ağırlığındaki Etkileri. Beslenme Ve Diyet Dergisi 16; s.83.

**SAYGILI, H., (2000).** Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

**TAŞGIN, E., DÖNMEZ, N., (2009).** “10–16 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Egzersiz Programının Solunum Parametreleri

Üzerine Etkisi” Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 2009; 11(2): 13–16

**TÜRKKAHRAMAN, M., TUTAR, H., (2009).** “Sosyal Değişme, Bütünleşme ve Çözülme Bağlamında Toplumda Farklı Kültür ve Anlayışların Yeri ve Önemi”. Alanya İşletme Fakültesi Dergisi1/1 (2009) 1-16

**ZORBA, E., (1986).** Türk Erkekleri ile İlgili Deri Altı Yağ Kalınlığı Denklemine Geçerliliğinin Tespiti, Unpublished Master Thesis, Ankara.

**ZORBA, E., ZİYAGİL, M. A., (1995).** “Vücut Kompozisyonu ve Ölçüm Metotları”, Gen Matbaacılık,Sayfa: 2-219-220, 253,255,256,286, Trabzon.

**ZORBA, E., YAMAN, R., YILDIRIM, S., SAYGIN, Ö., (2000).** “18-24 yaş grubu sedanter bayan öğrencilerde 8 haftalık step uygulamasının bazı fiziksel uygunluk ve antropometrik değerlere etkisi”, 1. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi, Ankara.

**\*Bu çalışma, 2.Uluslararası Herkes İçin Spor ve Spor Turizmi Kongresin’de bildirisi olarak sunulmuştur. s. 185 8-11, Kasım2012,Antalya-Kemer/TÜRKİYE**



## SINIF TEKRARI YAPAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN ÇALIŞMA DAVRANIŞI VE SINAV KAYGISI DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ UYGULAMALI ANKARA ÖRNEĞİ

### AN APPLIED ANKARA EXAMPLE OF RESEARCHING THE CAUSES OF FAILURE-SEEN IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS RE- PEATING A GRADE- IN TERMS OF THE VARIABLES OF STUDY BEHAVIOUR AND EXAM ANXIETY

*Dilek TUNA CESİM<sup>1</sup>, Murat KORKMAZ<sup>2</sup> Hayrettin GÜMÜŞDAĞ<sup>3</sup> Gökşen ARAS<sup>4</sup>*

*<sup>1</sup>MEB, Yenimahalle Batıkent Lisesi*

*<sup>2</sup>Güven Grup A.Ş. Finans Yönetmeni*

*<sup>3</sup>Hitit Üniversitesi BESYO*

*<sup>4</sup>Atılım Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi*

#### Özet

Bu çalışma Ankara ili içerisinde bulunan 4 ilköğretim okulunda okuyan 156 kız ve erkek öğrenciye yönelik uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma yaklaşık olarak 5 ay sürmüştür. Araştırmanın yapılacağı okul ve öğrencileri için Ankara il milli eğitim müdürlüğünden izin alınarak uygulama yapılmıştır. Uygulamada kullanılan anket daha önce kullanılmış ve güvenilirliği sağlanmış bir anket olup, anket üzerinde bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında araştırmaya destek olması ve daha güvenilir bir uygulama gerçekleşmesi açısından 1 sosyal uzman, 1 okul öncesi uzman, 1 psikolog ve birde sınıf öğretmeninden oluşan grup ile çalışma yapılmıştır. Ayrıca araştırma konusunda 6 farklı alandan uzman görüşü alınmıştır. Yapılan araştırma ilköğretim 9-10-11 ve 12 nci sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde uygulamanın güvenilir olup olmadığının saptanması amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda alfa değeri olarak 0.893 kat sayısı elde edilmiştir. Elde edilen kat sayısı çalışmanın oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulamada frekans tabloları, betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem, t testi, pearson korelasyon analizi, tek yönlü varyan analizi ve Tukey testlerinden de faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların 10 ve 12 nci sınıf öğrencilerinin çalışma esnasında not tutma, dersi dinleme ve sınav hazırlanma konularında yargıcı oldukları, 9 ile 11 nci sınıf öğrencilerinin ise bu yönde daha az yargıcı olduğu görülmüştür. Yine katılımcıların çalışma tercihleri ile hangi dersi ya da konuyu nasıl çalışacağına ilişkin bilinçlilik seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Sınavlarda başarı durumunun düşük olmasına ilişkin kaygı düzeyinin her dört sınıfta da aynı seviyede ve yüksek derecede olduğu da dikkat çeken hususlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların yaş oranı yükseldikçe kaygı düzeyinin azaldığı yaş seviyesinin düştüğünde ise kaygı seviyesinin yükseldiği de saptanan sonuçlar arasındadır.

**Anahtar Kelimeler :** Kaygı, Öğrenci, Davranış, Ortaöğretim, Başarı, Başarısızlık

#### Abstract

This study was practically carried out on a total of 156 male and female students studying in 4 elementary schools in the city of Ankara. The study took 5 months approximately. The practice was carried out upon receiving permission for the related schools and students on which the practice would be carried out from Ankara provincial directorate for national education. The questionnaire used in the practice was previously used, its reliability was ensured, and some changes were made in the questionnaire. In order to support the study and to carry out a more reliable practice during the research, the study was carried out with a group consisting from 1 social expert, 1 pre-school expert, 1 psychologist and a class teacher. The opinions of experts from 6 different fields were taken concerning the research. The research was carried out as directed to the elementary school students at 9th-10th-11th and 12th grades. Data obtained following the research were analyzed with SPSS 20 statistics program. Prior to the analysis, a reliability analysis has been performed in order to ascertain whether the practice is reliable. The alpha value following the analysis was obtained as 0.893. The coefficient acquired proves that the study is highly reliable. Frequency tables, descriptive statistics, independent sample, t test, Pearson correlation analysis, one-way variance analysis and Tukey test were utilized in the practice. Following the research, it has been seen that students at 10th and 12th grades are judgmental regarding taking notes during study, listening to the teacher and preparing for the exam; and the students at 9th and 11th grades are less judgmental concerning the same issue. It has also been stated that the awareness level of the participants regarding the study preferences and how they should study which lesson or subject is low. It is also among the remarkable points that the anxiety level regarding the low level of success in exams is same and high in all four grades. It has been concluded that the older the participants are, the less the anxiety level is; the younger the participants are, the higher the anxiety level is.

**Key Words:** Anxiety, Student, Behavior, Middle School, Success, Failure



## GİRİŞ

Bireysel ve toplumsal yaşantımızda önemini her geçen gün artıran unsurların başında hiç kuşkusuz ki eğitim gelmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda insanoğlunun en öncelikli ve en önemli sorunu eğitim ve öğretimdir. Bu bakış açısı toplumlar tarafından ortak kabul görmüş ve dünya ulusları bu alanda ciddi araştırmalar, planlamalar ve yatırımlara yönelmişlerdir. Ancak bu şekilde geleceğe hazırlıklı bireylerin yetiştirilmesi mümkün olabilecektir.

Günümüzde insanın, basit bir üretim işlerinden tüm dünyayı derinden etkileyen siyasal, toplumsal kararlara kadar her olay ve her türlü etkinliğin gerçekleşmesinde en önemli ve vazgeçilmez öge olduğu anlaşılmış, en değerli kaynak olan insanın sistemli bir biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla eğitim, tüm toplumlarda en çok önem verilen konulardan biri olarak, çağın beklentilerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlarla ele alınmaya başlanmıştır.

Eğitimimizin gelişmesi ve beklenen düzeye gelebilmesi, eğitim tarihinin iyi incelenmesi, geçmişteki yanlışlardan ders alınıp, çağdaş eğitimin her kademedede titizlikle uygulamaya konulmasıyla mümkündür. Bilgi toplumu olarak adlandırılan düzende, günümüzün gerektirdiği süreç, amaç ve yapı yönünden eğitim sistemlerinde değişim ve yeniden yapılanma zorunluluğu doğmuştur (Çuhadaroğlu, 2006).

Okul başarısı; genel olarak çocuğun yaşına, düzeyine ve bulunduğu sınıfın özelliğine göre belirlenmiş standartlara ulaşabilmesi,

beklenen performansı gösterebilmesi olarak tanımlanır. Okul başarısı genel başarıyla ilişkilidir. İletişimde, sorumlulukları yerine getirmede, geleceğe hazırlanmada, hayatın kalitesini yükseltmede, hayata uyum sağlamada, zorluklarla mücadele etmede ve buna benzer alanlarda başarılı olması, çocuğa okul başarısını da getirir. Bazı durumlar vardır ki, başarısızlığı sürekli kılar, farklı çözüm yolları denense de uzun süredurum düzeltilemez. Bu durumlar, öğrenme ve başarı üzerinde daha ayrıntılı incelemeler yapılmasını, uzmanlara danışılmasını, durumun nedeninin saptanmasını ve gerekli çözüm yollarının hassasiyetle uygulanmasını gerektirir.

Okul başarısızlığı ise öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık olarak tanımlanabilir. Eğitim bilimleri sözlüğünde ise okul başarısızlığı; öğrencinin gizli yeteneklerinin altında sayılan bir başarı olarak tanımlanmaktadır. Okulda başarısızlık gösteren öğrencilerin okul başarıları, gerçek yeteneklerinin altında seyretmektedir. Bu çocuklar genellikle yeteneklerini, kapasitelerinin altında kullanırlar.

Okul başarısızlığı sorununu çözmek ve öğrenciyi daha başarılı kılmak için öncelikle başarısızlığın nedenleri belirlenmelidir. Öğrencinin akademik potansiyeli kullanabilmesi için çalışmaya teşvik edilmesi önemlidir. Başarılı olan öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, aldığı yüksek notlar onu motive etmektedir. Buna karşılık, zihinsel değerler veya akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okulda kendini gerçekleştirme motivasyonu düşük olmaktadır. Bu öğrenciler, çoğunlukla



sınıf geçmelerini sağlayacak kadar bir çabayı yeterli, daha fazlasını ise gereksiz görmektedir. Tipik olarak bu kişiler okulu sevmemekte ve başarıdan herhangi bir iç doyum veya dış ödül beklememektedir (Yavuzer, 1994).

Eğitim ve öğretimde başarısızlığın pek çok sebebi olabilir. Birçok etmen, eğitimdeki başarısızlığı ortaya koymaktadır. Aile, okul, öğrenci, çevre, müfredat, öğretmen, araç-ge-reçler, rehberlik ve sosyo-ekonomik sebepler gibi etmenler başarısızlıkta rol oynamaktadır. Bu etmenlerle ne kadar mücadele edersek ve teşhisi doğru koyarsak eğitimdeki başarısızlığa çözüm bulunmuş olunacaktır.

Öğrencilerin yanlış çalışma alışkanlıkları başarıyı doğrudan etkiler. Öğrenci, doğru bir biçimde ders çalışmıyorsa, çok çalışıyor ancak çalışması verimli olmuyorsa, öğrenerek değil de ezberleyerek çalışıyorsa, derslerin gerektirdiği çalışma biçimine dikkat etmiyorsa (örneğin; matematiği soru çözerek değil de ezberleyerek çalışıyorsa...), yeterli tekrar yapmıyorsa, zamanı etkili kullanma, derse konsantre olma, dikkat toplama gibi konularda sorun yaşıyorsa, istenilen başarıya ulaşamaz. Önemli olan çok çalışma değil, etkili ve verimli çalışmadır.

Etkili çalışmak; zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanmaktır. “Etkili çalışma” programı içinde eğlenmeye, dinlenmeye, aileye, sevdiklerine zaman ayırmaya ve hobilere daima yer vardır. Başarılı olabilmek için amacın açık ve net bir tanımının yapılmış olması, kişinin buna inanması ve bu amaca yönelik günlük, haftalık, aylık, yıllık program-

ların düzenlenmesi ön şarttır. Unutmamak gerekir ki, amaçlar, davranışları başlatır; sonuçlar, bu davranışları sürdürür. Başarılı bir insan, belirlediği amaçlarına belirli bir zaman dilimi içinde ulaşmış olan kişidir.

Verimli çalışma programı bir bütün olarak uygulanabileceği gibi, öğrencinin çalışma alışkanlığındaki tek bir kusurun düzeltilmesi için de kullanılabilir. Bunun için çalışma davranışı değerlendirme ölçeğini öğrencilere uygulamak, böylece öğrencinin çalışma alışkanlığında onun başarısızlığına yol açan faktörleri belirlemek gerekir (Baltaş, 2011).

Gürpınar ve ark. (2011), öğrencilerin çalışma davranışı değerlendirme ölçeğinin psikometrik niteliklerini “çalışmaya başlamak ve sürdürmek, not tutmak ve ders dinlemek, okuma alışkanlığı, ödev hazırlamak, okula karşı tutum, sınavlara hazırlamak” gibi tutumlarını çeşitli sorular sorularak geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesinde kullanmaktadır.

Gordon’un SQ3R ve Hopson-Anderson’un metotlarından esinlenerek Türkiye’deki eğitim sisteminin özelliklerine yönelik olarak geliştirilen sınav kaygısı ve çalışma davranışı değerlendirme ölçeği okul rehber öğretmenlerinin mesleklerini uygulamaları ve kendilerini geliştirmeleri için de eşsiz olanaklar vermektedir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin kaygı düzeyini, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden yüksek bulmuştur. Bir diğer deyişle sınav kaygısı, ameliyat kaygısından daha yüksektir. Rehberlik ve Araştırma Servisi’nin (MEF) 5212 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmaya



göre kız öğrencilerinin taşıdığı kaygıların, erkek öğrencilerin taşıdığı kaygılardan daha fazla olduğu görülmüştür. “Uyku uyuyamaz durumdayım.”, “Kazanamazsam mahvolurum.”, “Yemek yiyemiyorum.”, “Hayattan hiç zevk almıyorum.”, “Okulu bitiremezsem, öleyim daha iyi.” vb. birçok söz doğal bir şekilde öğrenciler tarafından söylenmektedir. Bu duygu ve düşüncelerin öğrenmeyi engellediği ve onların başarılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Sınav kaygısıyla başa çıkma; bedensel, zihinsel ve davranış düzeyinde düzenleme ve çabayı gerektirir. Bedensel olarak kaygılı bir insan ruhsal olarak da endişeli ve sıkıntılıdır. Bedensel olarak gevşemiş bir insan ise ruhsal olarak sakin ve huzurludur.

Yüksek kaygı, öğrenmeyi ve başarıyı engeller. Gevşemeyi öğrenmek, eğitimde başarıyı artırır. Gerginlik (kaygı), damarlarda daralmaya sebep olduğu için hücrelere giden kan miktarında azalmaya yol açar. Sınav stresini yoğun olarak hisseden öğrencilerde gözlenen durum budur. Bu da hücrelerin yetersiz beslenmesi demektir. Böyle bir oluşum öğrenmeyi iki açıdan olumsuz etkiler. Birincisi; gerginlik ve kaygı sırasında beden kimyasında mevcut olan fazla miktardaki adrenalin, öğrenme işlemi için gerekli protein zincirlerinin kurulmasını engeller.

Düzenli fiziksel egzersiz, adrenalinin kullanılarak tüketilmesini sağladığı için kaygıyı azaltır ve dolayısıyla öğrenmeye elverişli bir zeminin oluşturulmasını sağlar. Fiziksel egzersiz sırasında ortaya çıkan duygusal rahatlama, kaygıda azalmaya, zihin ve kas

gevşemesine neden olur. İkincisi; hücrelerin kapasitelerini yeterince kullanamamalarıdır.

Öğrencilere sınav kaygısını azaltacak teknikler öğretmek hem eğitim başarısını yükseltir, hem de hayattan aldığı zevki artıracak, öğrenciyi daha etkili bir insan yapacaktır. O nedenle öğrencilerin kaygı düzeylerinin sınav kaygısı ölçeği ile tespit edilerek kaygıyı azaltmak için alınacak önlemlerin rehber öğretmenler ve diğer öğretmenler tarafından başarıyı yükseltmek için uygulatılması gerekmektedir (Kurt, 2011: 108/45).

Sınav kaygısının; nefes darlığı, mide ağrısı, terleme, ishal ya da kabızlık, nefes alıp vermede düzensizlik, aşırı tepkide bulunma, titreme, gerginlik, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, aniden sinirlenme, sürekli baş ağrısı, bel ağrısı, boyun kaslarının gergin olması gibi hem ruhsal hem de fiziksel belirtileri vardır.

Kaygı, ödül veya ceza söz konusu olduğunda ortaya çıkar. Eğer bunlardan biri yoksa kaygı olmaz, öğrenme davranışı da olmaz. Eğitimde hedef maksimum öğrenme, minimum kaygıdır. Kaygı artarsa, öğrenme düzeyi düşmeye başlar; hiç kaygı olmadığı durumda da motivasyon olmaz. Yani beklentilerin büyük veya küçüklüğünün yanı sıra olumlu veya olumsuz oluşu da kaygının ortaya çıkma derecesini etkileyebilir (Kurt, 2011:108/46).

Sonuç olarak bilimsel çalışmalar ortaya koymaktadır ki kaygının artırılması öğrenme motivasyonunu yükseltmez, tam tersine biyokimyasal düzeyde, beyinde öğrenmeyi güçleştiren etkenlerin ortaya çıkmasına yol



açar. Başarılı olmak için orta düzeyde kaygı gereklidir. Kaygının çok düşük ya da yüksek olması, okul başarısının yanında akademik başarıyı da olumsuz etkiler (Baltaş, 2011).

## TANIMLAR ve TERİMLER

**Başarısızlık:** Başarı düzeyi belirlenmiş standartların altında seyreden veya sahip olduğu potansiyelin altında başarı gösteren, sınıf geçecek düzeyde yeterli performansla sahip olmama durumudur.

**Çalışma Davranışı:** Öğrencilerin başarılı olabilmesini sağlayan, ders dinleme, not tutma, tekrar etme, düzenli çalışma alışkanlıkları gibi davranışlarını içeren bir tanımdır.

**ÇDDÖ (Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeği):** Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin çalışma davranışından mı kaynaklandığını değerlendirmeye yarayan ölçektir.

**Davranış Bozuklukları:** Davranışlarda ortaya çıkan sapma. Aşırı hareketlilik, denetimsiz tepkiler, depresyon, kötümserlik, tepkilerin yavaşlaması, olaylara ve kişilere karşı ilginin kaybedilmesi, hezeyan vb.

**Etkili Çalışma:** Zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı kullanmaktır.

**Kaygı (bunaltı, anksiyete):** Çok hafif belirtiler verse de, oldukça yaygın görülen bir duygulanım ve heyecan halidir. Genellikle bir korku durumunda ortaya çıkar. Duygusal gerginliğin yüksek olduğu durumlarda sık rastlanır ve kişinin içinde bulunmaktan ötürü güçlük çektiği özel bir çevreye verdiği yanıtır. Bu durum ruhsal çöküntüye kadar vara-

bilir. Sınav kaygısı, başarılı olamama kaygısı vb.

**Motivasyon (Güdüleme):** Öğrenmeyi sağlayan, öğrenmeyi teşvik eden koşullara denir.

**Sınav Kaygısı:** Sınav öncesinde öğrenilen bilginin sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya denir.

## ÇALIŞMA KONUSU İLE İLGİLİ YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR

Sınav kaygısı okul ve eğitim psikolojisinin en önemli konularından birisidir ve özellikle yabancı literatürde pek çok bilgi birikimi ve araştırma zenginliğine sahiptir. Dünyada sınav kaygısı ile ilgili araştırmaların geçmişi yaklaşık 45 yıl geriye gitmektedir. Ülkemizde ise bu konudaki araştırmalar yetmişli yıllarda başlamıştır. Sınav kaygısı ve akademik başarı, sınav kaygısı, tedavi ve baş etme becerileri, grup çalışmalarının sınav kaygısı üzerine etkileri ile ilgili birçok nitelikli çalışma yapılmıştır.

Yapılan bir araştırmada üniversite sınavlarına giren öğrencilerin kaygı düzeylerinin genel cerrahi bölümünde ameliyat olmayı bekleyen hastaların kaygı düzeyiyle karşılaştırıldığında sınava hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Baltaş, 2011).

Erkan (1991), sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilgisini araştırmış, sınav kaygısı ve öğrenci seçme sınavı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yani sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin



başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak yüksek kaygılı öğrencilerin sınav başarısızlıklarının sadece kaygı ile ilgili olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin sınava hazırlanma düzeyi, başarı güdüsü, genel akademik yeteneği, okul başarısının düşüklüğünün öğrenci başarısında etkili olduğu saptanmış ve sınav kaygısının başarısızlığın nedeni değil sonucu olabileceğini belirtmiştir.

Kaygı genel anlamda psikolojik ve çevresel olaylara karşı gösterilen duygusal bir reaksiyon olarak tanımlanmaktadır. Belirli sınırlar içinde kalmak koşuluyla evrensel ve normal bir duygu olarak kabul edilir. Ancak kaygı yaşantısının hoş olmama özelliği bu kavramı olumsuzlaştırmış ve bazı araştırmacıların kaygı reaksiyonunu normal davranışlardan çok normal olmayan davranışlar grubunda incelenmesine neden olmuştur. Hem normal hem de patolojik insan davranışlarında olası kaygıyı psikolojide çok işlenen konu haline getirmiştir. Sınav kaygısı en yalın tanımıyla beklenen sınavlardan kaynaklanan stresin doğurduğu karmaşık fizyolojik ve psikolojik tepkilerdir.

İnsan sağlığı konusunda Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre sağlık; bedensel, ruhsal ve sosyal olarak iyilik durumudur. İnsanın sağlıklı olabilmesi için biyolojik, psikolojik, sosyal yönden bütün bu etmenlerin birbiriyle uyum içinde olması gerekir. Ruh sağlığı kişinin kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerde dengeli ve uyum içinde olmasıdır. Kaygı kişinin ruh sağlığının önemli belirtirelerinden biri olarak görülür. (Öztürk, 1994)

Kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü eski yunanca olup; endişe, korku, merak anlamına gelir. (Köknel, 1982, ss.138). Genelde kaygı, depresyon konuları ile birlikte neden-sonuç ilişkisi açısından incelenmektedir. Kişiler yaşadıkları olayları abartarak ve çarpıtarak algılama eğilimindedirler. İnsanın geleceği olumsuz açıdan görmesini ve algılamasını içerir. Kaygı, depresyonda sıkça görülen bir olgudur (Aytar ve Erkan, 1986, ss.75).

Çavuşoğlu'na göre (1990, ss.2) kaygı; başa gelebilecek bir tehlike duygusu, huzursuzluk, gerilim ve korku ile karakterize edilen, hoş olmayan bir durum olarak tanımlanabilir. Kaygı sübjektif bir korkudur. Kaygı solunum hızının değişmesine, kalp atışının hızının artmasını, ağzın kurummasını, terlemeyi, iskelet kaslarında bir gerginliği, titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyeti-dir.

Kaygılı yaşam, gelecekte olabilecek kötü bir olayı korku içinde beklemek şeklinde gösteren yaşantı şeklidir (Nemiah, 1975, ss.201). Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, karar verememesine yol açar. Başına kötü bir şey geleceğini sanması gibi yersiz korkulara sahip olmasına neden olur (Yörükoğlu, 1985, ss.6).

Özetlenirse, ruh bilimcileri açısından kaygı; dürtü, içgüdü, güdüleme, nitelik tepki, uyaran olarak kabul edilmektedir. Genel olarak bireyi olumsuz etkileyen duyguların kişide kaygı meydana getirdiği söylenebilir (Varol, 1990, ss.6).





Okuldaki başarı ya da başarısızlık öğrencinin tüm kişiliğinin bir değerlendirilmesi değildir. Sadece belirli bir zaman aralığında öğrenmiş olduğu bilgilerin bir sonucu ya da ürünü niteliğindedir. Öğrencilerin okul başarılarının düşük olmasının önemli nedenlerinde birisi de verimli ders çalışma yollarını bilmemeleri ya da bu konuda yanlış alışkanlıklara sahip olmalarıdır. Verimli ders çalışma alışkanlığı, erken yaşlarda kazanılan ve bireyin tüm yaşamındaki başarısını etkileyen bir süreçtir. “Hiç kuşkusuz başarılı olabilmek için öncelikle başarıyı istemek gerekir, nedeniniz yoksa hedefiniz de yoktur.”

Etkili öğrenmenin ön koşulu öncelikle bireyin zamanını planlayabilmeyi öğrenmesidir. Birçok öğrenci zamanı planlayamadığı için akademik başarısızlık yaşar. Yanlış çalışma alışkanlıkları ve zamanı planlayamama öğrenme gücüne, başarısız olma kaygısına ve güdülenme düzeyinin düşmesine yol açabilir. Oysa öğrenciler bilgi eksikliklerini belirleme, çalışma alışkanlıklarını keşfetme ve zamanı planlama becerilerini kullanarak akademik güçlüklerin üstesinden gelebildiklerini gördükçe, yeterlilik ve kendine güven duyguları da artmaktadır. Öğrenmenin temelinde yer alan verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazanılmasıyla öğrencilerin okulla ilgili olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmektedir.

Öğrenme istek ve arzusunu taşımayan ve öğrenmenin gerekliliğine inanmayan hiçbir öğrenciye hiçbir ders aracı, hiçbir öğretmen yardımcı olamaz. Arzu ve istek olmadığı zaman ilgi ve dikkat kolayca dağılır. Bu da başarıyı etkileyen en önemli engeldir.

## **Amaç, Kapsam ve Yöntem**

Bu çalışmada “Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ve çalışma davranışları nasıldır?” sorusunun yanıtı aranacaktır. Bu çalışmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınav kaygıları ve çalışma davranışları tespit edilerek öğrenci başarısı üzerinde etkili olan bu unsurlarla ilgili çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerinin çalışma davranışları ve sınav kaygıları düzeyi incelenmiştir. Bu bağlamda 156 öğrenciye iki bölümden oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Anketin ilk bölümünde çalışma davranışlarını belirlemek üzere 29 maddeden oluşan 5’li likert ölçek sunulmuştur İkinci bölümünde ise sınav kaygısı düzeylerini ölçen 34 maddelik likert tipi ölçek yer almaktadır.

Öğrencilerinin çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeylerinin okul türü, sınıf, cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Oluşturulan her iki ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach’s alpha analizi uygulanmıştır. İki bağımsız gruptan oluşan değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde bağımsız örnek t testi kullanılırken, üç ve daha fazla gruba sahip karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA tercih edilmiştir. Analiz sonuçları SPSS 20.0 paket programı ile elde edilmiştir.

## **Araştırmanın Önemi**

Başarısız öğrencilerde başarısızlığa yol açan sorunları iyi teşhis etmek; okul, aile, öğrenci üçgeninde oluşabilecek sorunlarla ilgili çözüm üretmek, bu öğrencileri hayata hazır-



lamak, beden ve ruh sağlığı yerinde, verimli bireyler olarak hayata kazandırmak açısından önemlidir. Başarısız olmak bir kader değildir. Önemli olan başarıyı yakalamaktır. Toplumların dinamik, verimli, çalışkan insan gücüne gereksinimi vardır. Başarısız çocukların, toplumun bu gücüne katılmaları, eğitim ve öğretim sistemi içerisinde en arzu edilenidir. Bu araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınav kaygısı ve çalışma davranışları tespit edilecektir. Bu araştırma çalışma davranışı ve sınav kaygısı değişkenlerini birlikte ele alması nedeniyle önem taşımaktadır. Sınav kaygısı açısından bu güne kadar çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak sınav kaygısı araştırmalarının SBS ya da üniversite sınavlarına girecek olan bireyler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca tıp fakültesi öğrencilerinin, öğretmen adaylarının sınav kaygılarının da tespit edildiği çalışmalara da rastlanmıştır (Erkan, 1994; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Nemiah, 1975; Yörükoğlu, 1985; Bahçeci, D. 2009). Bu araştırma sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini tespit etmesi bakımından farklılık göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin çalışma davranışları değerlendirilecektir. Genel olarak çalışma davranışını değerlendirme ölçeğinin şirket çalışanları üzerinde uygulanmış olduğu dikkati çekmektedir (Yücel, 2004; Tanrıverdi, Bedir, 2007; Büyüksavaş, 2010; Timur, 2006; Tümkaya, 1996; Sadık, 2006). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin çalışma davranışlarının araştırılmamış olması bu çalış-

manın önemini artırmaktadır. Bu çalışmada, sınıf başarısı ile ilgili sorunların giderilmesi için alınması gereken önlemler ve tavsiyeler verilerek başarısız çocuklarımızın hayata hazırlanması, kendi kendine yetebilmesi, sorunlarını tanıması ve çözebilmesi, kendilerine güven duyabilmesi hedeflenmiştir.

### Verilerin Analizi

Anket uygulaması sonucu elde edilen veri seti SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir. Analiz kapsamında, güvenilirlik analizi, frekans tabloları, betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, Pearson korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testinden faydalanılmıştır.

### Hipotez ve alt problemler

**H<sub>1</sub>:** Farklı okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık vardır.

**H<sub>2</sub>:** Kız ve erkek öğrenciler arasında çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık vardır.

**H<sub>3</sub>:** Farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık vardır.

**H<sub>4</sub>:** Yaş ile çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.



## BULGULAR

### Güvenilirlik Analizi

Tablo 1. Çalışma davranışları ölçeği

Madde- Toplam İstatistikleri				
	M.S. Ölçek Ortalaması	M.S. Ölçek Varyansı	Madde- Toplam Korelasyonları	M.S. C. Alfa
1	81.10	269.346	.322	.825
2	81.11	267.425	.379	.823
3	81.49	271.392	.252	.828
4	81.47	263.656	.428	.821
5	81.50	272.417	.286	.826
6	81.05	274.593	.198	.829
7	81.12	268.704	.373	.824
8	81.51	266.864	.375	.823
9	81.73	261.521	.473	.820
10	81.05	270.361	.323	.825
11	81.06	275.707	.156	.831
12	81.42	267.138	.350	.824
13	81.36	266.927	.353	.824
14	81.39	264.869	.403	.822
15	81.81	269.229	.329	.825
16	81.07	263.871	.425	.822
17	81.33	262.933	.456	.821
18	81.43	266.842	.346	.824
19	81.87	269.222	.325	.825
20	81.39	266.834	.386	.823
21	81.38	264.452	.412	.822
22	81.49	267.921	.350	.824
23	81.75	267.013	.354	.824
24	81.19	265.906	.352	.824
25	81.43	268.281	.343	.825
26	81.46	266.217	.338	.825
27	81.02	263.991	.415	.822



28	81.37	267.177	.324	.825
29	81.22	273.761	.193	.830

29 maddeden oluşan **çalışma davranışları** ölçeğine yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alfa değeri %83.0 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu ölçek güvenilirlidir.

**Tablo 2. Sınav kaygısı ölçeği**

Madde- Toplam İstatistikleri				
	M.S. Ölçek Ortalaması	M.S. Ölçek Varyansı	Madde- Toplam Korelasyonları	M.S. C. Alfa
1	108.97	483.605	.216	.895
2	109.29	501.668	.071	.899
3	109.61	473.601	.435	.891
4	109.33	486.552	.172	.895
5	109.93	473.914	.356	.892
6	109.38	469.451	.382	.892
7	109.28	467.271	.518	.889
8	109.46	467.807	.471	.890
9	108.85	468.733	.472	.890
10	109.49	464.104	.511	.889
11	109.45	467.298	.488	.890
12	109.15	464.339	.522	.889
13	109.03	467.573	.572	.889
14	109.19	483.301	.227	.894
15	109.31	483.773	.220	.894
16	110.08	474.190	.376	.892
17	109.46	464.513	.524	.889
18	109.01	462.139	.627	.888
19	109.46	468.283	.444	.891
20	109.89	471.971	.416	.891
21	109.41	467.245	.504	.890
22	109.02	464.983	.577	.888
23	109.23	487.063	.180	.895
24	109.23	461.325	.660	.887



25	109.55	471.446	.422	.891
26	109.52	471.235	.440	.891
27	109.47	463.530	.573	.888
28	109.89	466.390	.490	.890
29	109.41	472.850	.409	.891
30	109.18	465.935	.538	.889
31	109.46	477.168	.356	.892
32	109.68	473.645	.362	.892
33	109.94	468.448	.447	.891
34	108.99	463.746	.595	.888

34 maddeden oluşan sınav kaygısı ölçeğine yapılan güvenirlik analizi sonucunda alfa değeri %89.3 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu ölçek güvenilirdir.

**Tablo 3. Demografik Özellikler**

<i>Okul</i>		
	f	%
Zeynep Salih Alp K.M.L.	25	16.0
Batıkent K.M.L.	49	31.4
Batıkent Lisesi	21	13.5
Şevket Evliyagil T.M.L.	61	39.1

araştırmada yer alan öğrencilerin %16 sı Zeynep Salih Alp K.M.L., %31,4 ü Batıkent K.M.L., %13,5 i Batıkent Lisesi ve %39.1 i Şevket Evliyagil T.M.L. öğrenim görmektedir.

<i>Bölüm</i>		
	f	%
Fen Bilimleri	4	9.5
Eşit Ağırlık	16	38.1
Sosyal Bilimler	22	52.4

Araştırmada yer alan öğrencilerin %9.5 i fen bilimleri, %38.1 i eşit ağırlık ve %52.4 ü sosyal bilimler bölümlerinde öğrenim görmektedir.

<i>Cinsiyet</i>		
	f	%
Bayan	90	61.2
Erkek	57	38.8

Öğrencilerin %61.2 si kız %38.8 i erkektir

<i>Sınıf</i>		
	f	%
9	60	43.2
10	43	30.9
11	33	23.7
12	3	2.2

Araştırmaya katılan öğrencilerin %43.2 lik çoğunluğu 9. Sınıfta öğrenim görmektedir.

	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
<b>Yaş</b>	17.03	.887

Katılımcıların yaş ortalaması 17.03 olarak belirlenmiştir.



**Tablo 4. Çalışma Davranışı Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	<i>Min.</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
1.Dersle ilgili tekrarlarımın çoğunu sınavdan önceki gece yaparım.	1	5	3.08	1.365
2.Sınavlara hazırlanırken sinirli, gergin ve huzursuz olduğumdan, ders çalışmakta güçlük çekerim.	1	5	3.19	1.301
3.Ders çalışırken önemli noktaları bulup çıkarmakta güçlük çekerim.	1	5	2.85	1.456
4.Çalıştığım dersle ilgili bilgileri, yazılı olarak anlatamam.	1	5	2.78	1.369
5.Düzenli olarak tekrar yaparım.	1	5	2.73	1.229
6.Çalışmam sırasında telefonla arayanlar, gelen, giden ve başka sebepler çalışmaya ara vermeme gerektirir.	1	5	3.15	1.387
7.Bir başka derse geçmeden önce başladığım dersti bütünüyle tamamlarım.	1	5	3.13	1.240
8.Çalışma için ayırdığım süreyi oyun oynayarak, televizyon izleyerek, telefon görüşmeleri yaparak, müzik dinleyerek veya arkadaşlarımla sohbet ederek geçiririm.	1	5	2.90	1.368
9.Dersin amacının tam olarak ne olduğunu bilmeden, çalışmaya başlarım.	1	5	2.46	1.437
10.Okulda öğrendiklerimi günlük yaşantımda kullanırım.	1	5	3.12	1.287
11.Ders notlarımın hepsini bir defter veya dosya içinde toplu olarak saklarım.	1	5	3.26	1.450
12.Okuduğum her cümle veya paragraftan sonra not almak yerine, bölümü bitirdikten sonra not alırım.	1	5	2.85	1.385
13.Bazı dersler için o kadar zaman harcarım ki diğer dersler için zaman kalmaz.	1	5	2.94	1.392
14.Yeni öğrendiğim terimleri uygun zamanda kullanırım.	1	5	2.77	1.444
15.Zaman göre düzenlenmiş çalışma programım vardır.	1	5	2.48	1.328
16.Çalışırken kolayca hayallere dalabilirim.	1	5	3.31	1.395
17.Bir sınavda soruları yanıtlamaya başlamadan önce bütün soruları ve kuralları iyice okurum.	1	5	2.94	1.358



18.Çalışma programına harfiyen uymak beni sıktığı için programımda değişiklik yapmaktan kaçınmam.	1	5	2.79	1.436
19.Televizyon seyrederken veya odada başkaları konuşurken ders çalışırım.	1	5	2.39	1.342
20.Öğrendiğim genel kuralları ortaya koyan belirli örnekler düşünürüm.	1	5	2.86	1.352
21.Bir derste öğrendiklerimi bir başka derste ki konuyu anlamak için kullanırım.	1	5	2.86	1.407
22.Bir konuyu öğrendikten sonra gerekenden fazla tekrar yaparak, unutmayacağım şekilde hafızama yerleştiririm.	1	5	2.71	1.362
23.Dersi doğrudan bir ışık altında değil, yansıyarak gelen bir ışık altında çalışırım.	1	5	2.48	1.404
24.Not tutarken kendime ait özel işaretler ve kısaltmalar kullanırım.	1	5	3.00	1.541
25.Sınava girmeden önce öğretim elemanının nele re önem verdiğiyle ilgilenmem ve sınav biçimiyle ilgili bilgi toplamak için vakit kaybetmem. Çünkü bunlar her yıl değişebilir ve yanıltıcı olabilir.	1	5	2.78	1.367
26.Çalışma sürelerim oldukça kısadır, bu nedenle dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.	1	5	2.88	1.565
27.Ders çalışırken verdiğim molalardan sonra tekrar derse dönmekte zorluk çekerim.	1	5	3.28	1.439
28.Ders öncesi hazırlığın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	1	5	2.88	1.513
29.Anlatılan konu kitapta varsa konuyu anlatıldığı anda öğrenme gereği duymam.	1	5	2.99	1.504

Katılımcıların ölçekte belirtilen yargılara ilişkin görüşleri incelendiğinde sık kullandıkları çalışma davranışları;

- Çalışırken kolayca hayallere dalabilirim. (3.31)
- Ders notlarımın hepsini bir defter veya dosya içinde toplu olarak saklarım. (3.26)
- Ders çalışırken verdiğim molalardan sonra tekrar derse dönmekte zorluk çekerim. (3.28)

Olarak belirlenirken en az kullanılan yargılar ise;

- Dersin amacının tam olarak ne olduğunu bilmeden, çalışmaya başlarım. (2.46)
- Dersi doğrudan bir ışık altında değil, yansıyarak gelen bir ışık altında çalışırım. (2.48)
- Zaman göre düzenlenmiş çalışma programım vardır. (2.48)

Biçiminde ortaya çıkmıştır.



**Tablo 5. Sınav Kaygısı Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	<i>Min.</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
1.Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim.	1	5	3.66	1.475
2.Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) sınavları başaracağım konusunda bana güvenirlirler.	1	5	3.53	1.356
3.Sınavlar sırasında, zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissedirim.	1	5	3.14	1.286
4.Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.	1	5	3.41	1.402
5.Önemli sınavlardan önce veya sonra canım bir şey yemek istemez.	1	5	2.72	1.471
6.Eğer sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğrenirdim.	1	5	3.31	1.618
7.Başarı konusundaki endişelerim sınava hazırlığımı ve sınav başarıyı etkiler.	1	5	3.38	1.309
8.Önemli sınavlara gireceğim zaman uykularım kaçar.	1	5	3.14	1.488
9.Başarısız olduğumda çevremdekilerin hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız eder.	1	5	3.80	1.393
10.Başarısız olursam insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler.	1	5	3.18	1.488
11.Sınavlardan önce bir türlü gevşeyemem.	1	5	3.23	1.453
12.Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur.	1	5	3.52	1.460
13.Sınavdan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.	1	5	3.65	1.262
14.Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim.	1	5	3.40	1.376
15.Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.	1	5	3.45	1.387
16.Düşük not aldığımında, hiç kimseye notumu söylemem.	1	5	2.66	1.415
17.Önemli sınavlara çalışırken olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgi yaşarım.	1	5	3.26	1.450
18.Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissedirim.	1	5	3.63	1.341
19.İşe alınırken sınavlar ve test yapılmasını istemem.	1	5	3.25	1.488





20.Sınavlarda başarılı olamazsam zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.	1	5	2.81	1.416
21.Sınavlarla ilgili endişelerim tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir.	1	5	3.20	1.344
22.Sınav sırasında bacağımı salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ederim.	1	5	3.54	1.362
23.Sınavlardan sonra gösterdiğim performanstan daha iyisini yapabileceğimi düşünürüm.	1	5	3.43	1.315
24.Sınavlar sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına neden olur.	1	5	3.38	1.310
25.Başarısız olursam, kendimle ilgili görüşlerim değişir.	1	5	3.11	1.372
26.sınavlar sırasında bedenimin belirli yerlerindeki kaslar kasılır.	1	5	3.13	1.406
27.Sınavlardan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.	1	5	3.16	1.372
28.Başarısız olursam arkadaşlarımdan gözünde değerimin düşeceğini bilirim.	1	5	2.75	1.387
29.Çnemli problemlerimden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilememektir.	1	5	3.27	1.349
30.Gerçekten önemli sınavlara girerken bedensel olarak panik halinde olurum.	1	5	3.50	1.347
31.Testi değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bu testi değerlendirirken bu durumu hesaba katmalarını isterim.	1	5	3.20	1.325
32.Kendi notumu söylemeden önce arkadaşlarımdan kaç aldığını bilmek isterim.	1	5	3.07	1.465
33.Kırık not aldığım zaman tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini bilirim ve bu beni rahatsız eder.	1	5	2.76	1.456
34.Sınavlar sırasında gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanırım.	1	5	3.69	1.310

Sınav kaygısı ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde ise öğrencilerin en yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları konular, (3.80) Başarısız olduğumda çevremdekilerin hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız eder, (3.69)

Sınavlar sırasında gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanırım ve (3.66) “Sınavı girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim” biçiminde ortaya çıkmıştır.

## KARŞILAŞTIRMALAR

**Tablo 6. Okul Türüne İlişkin Karşılaştırmalar**

Okul	N	Ortalama	SS	F	p	Fark Tukey	
Çalışma Davranışı	Zeynep Salih Alp	25	3.0079	.67350	0.567	0.638	-
	Batıkent K.M.L.	49	2.8822	.57760			
	Batıkent Lisesi	21	2.7856	.41022			
	Şevket Evliyagil	61	2.8916	.59736			
	Total	156	2.8930	.58062			
Sınav Kaygısı	Zeynep Salih Alp	25	3.3868	.81542	1.339	0.264	-
	Batıkent K.M.L.	49	3.1585	.68834			
	Batıkent Lisesi	21	3.4404	.28811			
	Şevket Evliyagil	61	3.2555	.56509			
	Total	156	3.2710	.62781			

Tek yönlü ANOVA testi tablosunda görüldüğü gibi farklı çalışma davranışları ve sınav

kaygısı düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ )

**Tablo 7. Cinsiyete ilişkin karşılaştırmalar**

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p	
Çalışma davranışları	Bayan	90	2.8784	.53906	-0.542	0.589
	Erkek	57	2.9305	.61113		
Sınav Kaygısı	Bayan	90	3.2844	.69313	0.250	0.803
	Erkek	61	3.2595	.52812		

Bağımsız örneklem t testi sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. ( $p > 0,05$ )

Erkek öğrencilerin çalışma davranışlarına ilişkin belirtilen yargıları genel olarak daha sık kullandıkları ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenirse de söz konusu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.



**Tablo 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalar**

Sınıf	N	Ortalama	SS	F	p	Fark Tukey	
Çalışma Davranışı	9	60	3.0067	.55228	3.599	0.015	10,12-9,11
	10	43	2.6919	.48944			
	11	33	3.0508	.74150			
	12	3	2.5349	.43104			
	Total	139	2.9096	.60015			
Sınav Kaygısı	9	67	3.4231	.63941	3.338	0.021	9-10,11,12
	10	40	3.1513	.53691			
	11	36	3.0975	.66247			
	12	3	2.7992	.65335			
	Total	146	3.2556	.63398			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında çalışma davranışları ve sınav kaygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ )

Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

- 10 ve 12. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin çalışma davranışları ölçeğinde belirtilen, çalışmaya başlama ve sürdürme, not tutmak ve dersi dinlemek, sınava hazırlanmak, bilinçli çalışmak ve öğrendiğini kullanmak konularına ilişkin belirtilen olumsuz yargıları 9 ve 11. Sınıf öğrencilerine göre daha sık tercih ettikleri görülmüştür.

- Sınav kaygısı düzeyinin ise 9. Sınıflarda en yüksek, 12. Sınıflarda ise en düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı azalmaktadır.

**Tablo 9. Yaşa ilişkin karşılaştırmalar**

	Yaş	
Çalışma davranışı	Pearson Korelasyon	-.017
	p	.834
	N	148
Sınav kaygısı	Pearson Korelasyon	-.240**
	p	.003
	N	147

Pearson Korelasyon analizine göre yaş ile çalışma davranışı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmezken, sınav kaygısı ile yaş arasındaki ilişki anlamlıdır. ( $p < 0,05$ ) Söz konusu ilişki negatif yönlüdür. Öğrencinin yaşı arttıkça sınav kaygısı düzeyi azalmaktadır.

## SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencilerinde çalışma davranışları ve sınav kaygısı **düzeyini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada** 156 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette



yer alan her iki ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin işlevliliği test edilmiş ve ölçeğin yüksek düzey güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çalışma davranışları ölçeğinde belirtilen yargılara ilişkin görüşleri incelendiğinde sık kullandıkları çalışma davranışları;

- Çalışırken kolayca hayallere dalabilirim.
- Ders notlarımın hepsini bir defter veya dosya içinde toplu olarak saklarım.
- Ders çalışırken verdiğim molalardan sonra tekrar derse dönmekte zorluk çekerim.

Olarak belirlenirken en az kullanılan yargılar ise;

- Dersin amacının tam olarak ne olduğunu bilmeden, çalışmaya başlarım.
- Dersi doğrudan bir ışık altında değil, yanşıyarak gelen bir ışık altında çalışırım.
- Zaman göre düzenlenmiş çalışma programım vardır.

Biçiminde ortaya çıkmıştır.

Sınav kaygısı ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde ise öğrencilerin en yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları konular, “Başarısız olduğumda çevremdekilerin hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız eder”, “Sınavlar sırasında gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanırım” ve “Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim” biçiminde ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çalışma davranışlarını ve sınav kaygılarını etkileyen faktörler incelendiğin-

de çalışma davranışları ve sınav kaygılarının cinsiyet ve okul türüne göre farklılık göstermediği, bunun yanında, yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre;

- 10 ve 12. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin çalışma davranışları ölçeğinde belirtilen, çalışmaya başlama ve sürdürme, not tutmak ve dersi dinlemek, sınava hazırlanmak, bilinçli çalışmak ve öğrendiğini kullanmak konularına ilişkin belirtilen olumsuz yargıları 9 ve 11. Sınıf öğrencilerine göre daha sık tercih ettikleri görülmüştür.

- Sınav kaygısı düzeyinin ise 9. Sınıflarda en yüksek, 12. Sınıflarda ise en düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı azalmaktadır.

- Öğrencinin yaşı arttıkça sınav kaygısı düzeyi azalmaktadır.

Biçiminde sonuçlar elde edilmiştir.

## KAYNAKÇA

**AKGÜN, A., GÖNEN, S., ve AYDIN, M., (2007).** İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.

**ARTÜK, F., (1994).** Üniversiteler Arası Basketbol Müsabakalarına Katılan Basketbolcuların Maç Öncesi Durumluluk Kaygı Düzeylerinin Performanslarına Etkisi.



- AYTAR, G., ve ERKAN, Z., (1986).** Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- BAHÇECİ, D., (2006).** Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BALTAŞ, A., (2011).** “Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı”. (28. Basım). İstanbul. Remzi Kitabevi.
- BÜYÜKSAVAŞ, A., (2010).** “Kamu Hizmeti Sunan Özel Hastanelerin Sorunları Ve Çözüm Önerileri. Isparta ve Antalya Örneği.” (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- ÇAVUŞOĞLU, E.Y., (1990).** Anksiyetenin Öğrenme Ve Belleğe Etkisi, (Bitirme Tezi), İzmir.
- ÇUHADAROĞLU, B., (2006).** “Başarısızlık Nedenleri, Diyarbakır Örneği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- ERKAN, Z., (1994).** “Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısında Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma”. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- GÜRPINAR, E., GÜZELLER, C., ALİMOĞLU, K., KALAÇ, E., (2011).** “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”. Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi. 18(3), 96-99.
- KÖKNEL, Ö., (1982).** “Kaygıdan Mutluluğa Kişilik”. (1. Baskı). İstanbul. Altın Kitaplar Matbaası.
- KURT, İ., (2011).** “Sınav Kaygısını Aşmanın Yolları”. (109. Baskı). İstanbul. Step Ajans Matbaacılık.
- NEMİAH, (1975).** Üniversite Son Sınıftaki Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. Ss. 201.
- SADIK, F., (2006).** Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Edebilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- TANRIVERDİ, G., BEDİR, E., (2007).** Cinsiyetin Sağlıkla İlgili Bazı Davranış Ve Görüşler Üzerindeki Etkisi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 6 (6): 435-440.
- TİMUR, C. N., (2006).** Anadolu ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli, Büyük Çekmece İlçesi Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TÜMKAYA, S., (1996).** Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi. Adana.



ACED

www.aceddergisi.com

Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi

Ocak-Şubat-Mart-Nisan İlk Bahar Dönemi Cilt: 1 Sayı: 1 Yıl:2013 Jel Kodu: I

ID:9 K:2

**VAROL, Ş., (1990).** “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**YAVUZER, H., (1994).** “Çocuk Psikolojisi”. İstanbul. Remzi Kitabevi.

**YÖRÜKOĞLU, A., (1985).** “Gençlik Çağı”. 13. Basım. İstanbul. Özgür Yayınları.

**YÜCEL, S., (2004).** Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.



## FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYDEKİ ANNELERİN ÇOCUKLARININ PROBLEM DAVRANIŞLARIYLA BAŞA ÇIKMA YOLLARININ İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATION OF THE COPING STRATEGIES OF MOTHERS FROM VARIOUS SOCIOECONOMIC LEVELS TOWARDS THEIR CHILDREN'S PROBLEMATIC BEHAVIORS

*Münevver CAN YAŞAR<sup>1</sup>, Gözde İNAL KIZILTEPE<sup>2</sup>, Özgün UYANIK<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup> 3Ayfon Kocatape Üniversitesi*

*<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi*

#### Özet

Bu araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma yollarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan araştırmanın evrenini Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen alt sosyoekonomik düzeydeki on okuldan çocukları anasınıfına devam eden 156 anne ve üst sosyoekonomik düzeydeki beş okuldan çocukları anasınıfına devam eden 144 anne olmak üzere toplam 300 anne dahil edilmiştir. Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgiler için "Genel Bilgi Formu", annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmada hangi yolları kullandıklarını belirlemek için ise Kaner (2007) tarafından geliştirilen "Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin sosyoekonomik düzeylerinin Problem Davranış Ölçeği'ne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak Olumsuz Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Problem Davranışlarla başa çıkma yolları, farklı sosyoekonomik düzeydeki anneler, okul öncesi eğitim, Problem davranış ölçeği başa çıkma-anne baba formu.

#### Abstract

In this study, the coping strategies of the mothers coming from various socioeconomic statuses towards their children's problematic behaviors were investigated. The population of the study was comprised of the mothers whose 60-72 month old children were attending to one of the kindergarten departments of one of the elementary schools affiliated to Afyonkarahisar School District. The sample consisted of a total number of 300 mothers; randomly selected 156 mothers from low socioeconomic status and 144 mothers from high socioeconomic status. In order to collect data, "General Information Form" for the demographical statistics and "Problem behavior Scale – Coping – Parents Form" which was developed by Kaner (2007) were used. The study investigated whether there was a difference between the socioeconomic status and the scores of Problem Behavior Scale and no statistical difference was found between the Effective Coping and Preventive Coping subtests of the scale according to low or high socioeconomic level of the mothers although a statistical difference was present in Negative Coping subtest scores.

**Keywords:** Coping Strategies for Problem Behaviors, Mothers from Various Socioeconomic Levels, Early Childhood Education, Coping Problem Behavior Scale-Parents Form



## 1. GİRİŞ

Giderek artan sayıda araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarının tespit edilmesi ve problem davranışlara neden olan etmenlerin incelenmesi konularında üzerinde yoğunlaşmaktadır (Stormshak ve diğerleri, 2000; Kerr ve diğerleri, 2004; Gardner ve Shaw, 2008; Uyanık Balat ve diğerleri, 2008; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Gerekli eğitim ve rehberlik hizmetleri verilmediğinde, okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar ergenlik bitimine kadar devam edebilmekte ve ciddi davranış problemlerine, (Stormont 2002), sosyal davranış sorunlarına (Mendez ve diğerleri, 2002; Shaw ve diğerleri, 2003) ve akademik güçlüklerle (Tombling ve diğerleri, 2000; Campbell, 2002) yol açabilmektedir. Bu durum da çocuk, aile ve toplum açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Galboda-Liyanage ve diğerleri, 2003).

Problem davranış, çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini, anne babaların ve eğitimcilerin çocuklara etkili şekilde öğretmelerini ve toplumsallaştırmalarını önemli ölçüde etkileyen, hem çocuğun kendisine hem de başkalarına zarar veren davranışlardır (Kaner, 2007). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerinin; dışa yönelim (externalizing) ve içe yönelim (internalizing) şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Gimpel ve Holland, 2003; Anuola ve Nurmi, 2005; Gardner ve Shaw, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Dışa yönelim davranış problemleri, duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya

çıkan saldırganlık, aşırı hareketlilik, anti sosyal davranışlar olarak kendisini gösterirken, içe yönelim problem davranışlar ise, içe kapanıklık ve anksiyete (kaygı, korku, tedirginlik, bunalma vb.) gibi davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Merrell, 2001; Gardner ve Shaw, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Dışa veya içe yönelimli problem davranışlar biyolojik (düşük kilolu doğum vb.) ve çevresel faktörler (ebeveyn-çocuk etkileşimi, düşük sosyoekonomik düzey vb.) ile çocuğun karakter özellikleri ile ilişkilidir (Hill ve Bush, 2001; Kwon, 2007; Gardner ve Shaw, 2008). Çocukların davranış problemlerinde birçok faktör etkili olabildiği gibi, uzun süreli davranış problemlerinde ebeveyn çocuk etkileşiminin temelini oluşturan anne baba tutumlarının etkisi daha fazla olabilmektedir. Problem davranışları olan okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar bu tip davranışlar sergileyen çocukların ebeveynlerinin, çocuklarıyla etkileşimlerinde tutarsız ve olumsuz bir tutum içinde olduklarını göstermektedir (Hart ve diğerleri, 2003; Halpern, 2004; Yurdeşen, 2004; Anuola ve Nurmi, 2005; Bronstein ve Zlotnik, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Dursun, 2010). Ailenin sert ya da etkisiz disiplin uygulamaları, zayıf denetim, aile içinde stres ve depresyon gibi durumların bulunması, duygusal ve sosyal açıdan çocuğun yeterince desteklenememesi gibi anne baba tutumları ile ilişkili durumlar; okul öncesi dönemde problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Gimpel ve Holland, 2003; Trunzo, 2006; Bronstein ve Zlotnik, 2008).





Olumsuz anne baba tutumlarının çocukların problem davranışları üzerindeki etkisinin yanı sıra anne babaların çocuklarında problem olarak gördükleri davranışlarla başa çıkma yollarının da incelenmesi gerekmektedir. Çocukların problem davranışları ile başa çıkma yetişkinden çok çocuğun yararına olacaktır. Bu durum çocuğa daha çok arkadaş edinme, daha fazla beceri kazanma ve olumlu davranış sergilemekten hoşlanma fırsatı sağlayabilecektir (Birkan, 2002). Coleman ve Karraker (2000), annelik becerilerinde kendilerini yetkin gören annelerin, çocuklarının istenmeyen davranışlarıyla karşılaştıklarında daha etkili başa çıkma yollarını; Özen ve diğerleri (2003) ise problem davranışlarla başa çıkarken annelerin o davranışın neden yapılmaması gerektiğini açıklama, fiziksel ceza uygulama ve sözel olarak uyarma yollarını kullandıklarını belirlemişlerdir.

Okul öncesi dönemde davranış problemlerine sahip olan çocukların, çocukluk ve ergenlik döneminde sürekli davranışsal sorunlar açısından artmış risk altında olması anne babaların çocuklarındaki problem davranışlarla başa çıkma yollarının neler olduğunun bilinmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırma, farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma yollarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

Farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma yollarının incelenmesi amacıyla yapı-

lan araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen alt sosyoekonomik düzeydeki on okuldan çocukları anasınıfına devam eden 156 anne ve üst sosyoekonomik düzeydeki beş okuldan çocukları anasınıfına devam eden 144 anne olmak üzere toplam 300 anne dahil edilmiştir.

Örneklem grubuna dahil edilen annelerin demografik özellikleri incelendiğinde, %48'inin alt sosyoekonomik, %52'sinin üst sosyoekonomik düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının %44,23'ünün kız, %55,77'sinin erkek, %87,18'inin bir yıl, %12,82'sinin iki yıl ve üzeri süreden beri okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin %16,3'ünün bir çocuk, %56,41'inin iki çocuk, %27,56'sının üç çocuk ve üzerine sahip olduğu, %72,44'ünün ilköğretim ve ortaokul, %19,87'sinin lise, %7,9'unun üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının %49,31'inin kız, %50,69'unun erkek, %36,81'inin bir, %63,19'unun iki yıl ve üzeri süreden beri okul öncesi eğitim ku-



rumuna devam ettiği, üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin %24,30'unun bir çocuk, %59,03'ünün iki çocuk, %16, 67'sinin üç çocuk ve üzerine sahip olduğu, %22,92'sinin ilkokul ve ortaokul, %38,19'unun lise, %38,89'unun üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgiler için "Genel Bilgi Formu", annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma hangi yolları kullandıklarını belirlemek için ise Kaner (2007) tarafından geliştirilen "Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu" kullanılmıştır.

### 2.2.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen form; çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, annenin öğrenim düzeyi ve çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Genel bilgi formları çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur.

### 2.2.2. Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu

Kaner (2007) tarafından anne babaların çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma hangi yolları, ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek; üç alt test ve toplamda 25 maddeden oluşmaktadır.

**Etkili Başa Çıkma (EBC):** Bu alt ölçekte, çocuğun istenmeyen davranışlarının artmadan ve akranlarına yayılmadan ortadan kaldırılabilmekle ilgili maddeler bulunmak-

tadır. On bir maddeden oluşan alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 9, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23'tür. Bu alt ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar 33 ile 0 arasındadır.

**Olumsuz Başa Çıkma (OBÇ):** Bu alt ölçekte, anne babaların, çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkarken olumsuz ve cezalandırma yollarını kullanma derecelerini değerlendirmeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. On maddeden oluşan alt ölçekte yer alan madde numaraları 2, 3, 4, 5, 10, 13, 14, 15, 24 ve 25'dir. Bu alt ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar 30 ile 0 arasındadır.

**Önleyici Başa Çıkma (ÖÇB):** Bu alt ölçekte ise, anne babanın sözel ve sözel olmayan işaretlerle çocuğunun istenmeyen davranışı başlatmasını önleyici başa çıkma yollarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Dört maddeden oluşan alt ölçekte yer alan madde numaraları 6, 7, 8 ve 11'dir. Bu alt ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar 12 ile 0 arasındadır.

Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu'ndaki maddeler, 4'lü likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Her gün (3 puan), haftada birkaç kez (2 puan), ayda birkaç kez (1 puan), hiçbir zaman (0 puan). Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu'nun Olumsuz Başa Çıkma alt ölçeğinde yer alan maddeler ters puanlanmaktadır. Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu'nun Etkili Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt ölçeklerinden yüksek puan almak, anne babaların çocuklarının



problem davranışlarıyla başa çıkmada olumlu davranışlar sergilediklerini, buna karşın Olumsuz Başa Çıkma alt ölçeğinden yüksek puan almak ise anne babaların çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmada olumsuz davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; anne ve çocuklara ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen annelerin Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma-Anne Baba Formu puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Ölçekten alınan puanlar normal dağılım sergilemediği için annelerin ölçekten aldığı puanların; sosyoekonomik düzeye, çocuklarının cinsiyetine ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre farklılık gösterip

göstermediği, non-parametrik ölçümlerden Mann Whitney U Testi; annelerin çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi; öğrenim düzeylerine farklılık gösterip göstermediği ise Bonferroni düzeltilmeli Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. 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 gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma yollarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve tartışılmıştır.

**Tablo 1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Annelerin Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma Mann-Whitney U-Testi Sonuçları**

Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma	Sosyoekonomik Düzey	n	Mann Whitney U Testi		
			Sıra ort.	U	p
Etkili Başa Çıkma	ALT	156	142,4	9971	.092
	ÜST	144	159,3		
Olumsuz Başa Çıkma	ALT	156	166,6	8725	.001*
	ÜST	144	133,1		
Önleyici Başa Çıkma Puanı	ALT	156	146,3	10571	.373
	ÜST	144	155,1		

\* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin Problem Davra-

nış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $U=9971$ ,  $p > .05$ ) ve Önleyici Başa Çıkma ( $U=10571$ ,

$p>.05$ ) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak Olumsuz Başa Çıkma ( $U=8725$ ,  $p<.05$ ) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin üst sosyoekonomik düzeydeki annelere göre çocuklarının problem davranışları ile başa çıkmada “Olumsuz Başa Çıkma” yollarını daha çok kullandıkları görülmektedir.

Yapılan araştırmalar çocukların problem davranışlarının düşük sosyoekonomik düzeyle ilişki olduğunu göstermektedir (Bradley ve Corwyn, 2002; Berger ve diğerleri, 2005). Düşük sosyoekonomik düzeyin bireyde yarattığı stresin anne çocuk etkileşimini etkilemesine bağlı olarak annelerin çocuklarına karşı daha az duyarlı ve destekleyici davranabildikleri, daha olumsuz ebeveyn tutumları

gösterebildikleri ve bu olumsuz tutumların da çocukların sosyal duygusal gelişimini etkilediği belirtilmektedir (McLoyd ve diğerleri, 1994; Berg ve diğerleri, 2003; Propper ve Rigg, 2007). Şanlı (2007) gelir düzeyi düşük olduğunda annelerin geçimsizlik tutumlarının arttığını; Dursun (2010) ise, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin olumsuz anne baba tutumlarını daha çok gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda düşük sosyoekonomik düzeyin aile içi ilişkiler üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının problem davranışları ile karşılaştıklarında cezalandırma, suçlama, utandırma, başkalarıyla kıyaslama, dövme gibi olumsuz başa çıkma yollarını daha çok kullandıkları düşünülmektedir.

**Tablo 2. Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Annelerin Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma Mann-Whitney U-Testi Sonuçları**

Problem Davranış Ölçeği -Başa Çıkma	Cinsiyet	ALT Sosyoekonomik Düzey( $n=156$ )				ÜST Sosyoekonomik Düzey( $n=144$ )			
		n	Mann Whitney U Testi			n	Mann Whitney U Testi		
			Sıra ort.	U	p		Sıra ort.	U	p
Etkili Başa Çıkma	Kız	69	77,27	2916,5	.761	71	69,68	2391	.422
	Erkek	87	79,48			73	75,25		
Olumsuz Başa Çıkma	Kız	69	74,20	2704,5	.287	71	66,46	2162,5	.084
	Erkek	87	81,91			73	78,38		
Önleyici Başa Çıkma Puanı	Kız	69	75,67	2806	.481	71	66,87	2192	.106
	Erkek	87	80,75			73	77,97		

Tablo 2 incelendiğinde, hem alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının cinsiyetleri ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $U=2916,5$ ,  $p>.05$ ), Olumsuz Başa Çıkma ( $U=2704,5$ ,  $p>.05$ ) ve Önleyici

Baş Çıkma ( $U=2806$ ,  $p>.05$ ) alt test puanları arasında hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının cinsiyetleri ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $U=2391$ ,  $p>.05$ ), Olumsuz Başa Çıkma



( $U=2162,5$ ,  $p>.05$ ) ve Önleyici Başa Çıkma ( $U=2192$ ,  $p>.05$ ) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmada sosyoekonomik düzey ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemesine rağmen, hem alt hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin erkek çocuklarının problem davranışları ile başa çıkma yolları (etkili, olumsuz, önleyici) sıra ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Miller ve diğerleri (1997), Katsurada ve Sugawara (1998), Kaiser ve diğerleri (2000), Kanlıkılıçer (2005), Uyanık Balat ve diğerleri (2008) ile Özbey ve Alisinanoğlu (2009) araştırmalarında erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla problem davranış sergilediklerini belirlemişlerdir. Bahsedilen araştırmalar neticesinde çalışmada hem alt hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerinin erkek çocuklarının problem davranışları ile başa çıkma yolları sıra ortalamasının, kız çocuklarının problem davranışları ile başa çıkma yolları sıra ortalamasından yüksek olmasının gözlemlenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

**Tablo 3. Farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuk sayısına göre Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma Kruskal-Wallis H Testi sonuçları**

Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma	ALT Sosyoekonomik Düzey( $n=156$ )						ÜST Sosyoekonomik Düzey( $n=144$ )				
	Çocuk Sayısı	Kruskal-Wallis H Testi					Kruskal-Wallis H Testi				
		<i>n</i>	<i>Sd</i>	<i>Sıra ort.</i>	$X^2$	<i>P</i>	<i>n</i>	<i>sd</i>	<i>Sıra ort.</i>	$X^2$	<i>p</i>
Etkili Başa Çıkma Puanı	Tek çocuk	25	2	82,68	0,632	.729	35	2	73,72	0,178	.915
	İki çocuk	88	2	79,39			85	2	70,73		
	Üç çocuk ve üzeri	43	2	74,24			24	2	70,77		
Olumsuz Başa Çıkma Puanı	Tek çocuk	25	2	70,60	4,931	.085	35	2	69,99	0,214	.899
	İki çocuk	88	2	68,74			85	2	71,75		
	Üç çocuk ve üzeri	43	2	85,51			24	2	73,75		
Önleyici Başa Çıkma Puanı	Tek çocuk	25	2	62,22	4,012	.135	35	2	79,69	1,032	.597
	İki çocuk	88	2	82,28			85	2	70,11		
	Üç çocuk ve üzeri	43	2	80,23			24	2	73,39		



Tablo 3 incelendiğinde, hem alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuk sayısı ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $X^2 = 0,632$ ,  $p > .05$ ), Olumsuz Başa Çıkma ( $X^2 = 4,931$ ,  $p > .05$ ) ve Önleyici Başa Çıkma ( $X^2 = 4,012$ ,  $p > .05$ ) alt test puanları arasında, hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuk sayısı ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $X^2 = 0,178$ ,  $p > .05$ ), Olumsuz Başa Çıkma ( $X^2 = 0,214$ ,  $p > .05$ ) ve Önleyici Başa Çıkma ( $X^2 = 1,032$ ,  $p > .05$ ) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Sosyoekonomik düzey ile annelerin sahip olduğu çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemesine rağmen, sıra ortalamaları dikkate alındığında, hem alt hem de üst sosyoekonomik düzeyde tek çocuğa sahip olan annelerin etkili başa çıkma puanlarının daha fazla çocuğa sahip olan annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı arttıkça hem alt ve hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin

çocuklarının problem davranışları ile olumsuz başa çıkma yolları da artmaktadır.

Şehirli (2007) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre davranış problemlerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre tek çocukların iki kardeş olan çocuklara göre daha uyumlu olduğunu; üç kardeş ve üzeri olan çocukların ise tek çocuklara göre daha fazla sosyal kaygı gösterdiklerini; iki kardeş olan çocukların tek çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranış sergilediklerini saptamıştır. Ailedeki çocuk sayısı çocukların problem davranışlarını etkilemekle birlikte çocuk sayısına bağlı olarak aile, çocuğun sorunlarını izleyebilmek için her çocuğa yeterli düzeyde zaman ayırmakta zorluk yaşayabilmektedir (Uyanık Balat ve diğerleri, 2008). Araştırmada çocuk sayısı arttıkça hem alt hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının davranış problemleri ile başa çıkmada her çocuğun sorununa yeterli zamanı ayıramamasına bağlı olarak daha çok olumsuz başa çıkma yollarını kullandıkları düşünülmektedir.

**Tablo 4. Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Annelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma Mann-Whitney U-Testi Sonuçları**

Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi	ALT Sosyoekonomik Düzey(n=156)				ÜST Sosyoekonomik Düzey(n=144)			
		n	Mann Whitney U Testi			n	Mann Whitney U Testi		
			Sıra ort.	U	p		Sıra ort.	U	p
Etkili Başa Çıkma	İlk yıl	136	75,69	977,5	.042*	53	71,68	2368	.857
	İki yıl ve üzeri	20	97,63			91	72,98		
Olumsuz Başa Çıkma	İlk yıl	136	76,50	1087,5	.147	53	76,03	2224,5	.436
	İki yıl ve üzeri	20	92,13			91	70,45		



<b>Önleyici Başa Çıkma Puanı</b>	İlk yıl	136	76,43	1079	.132	53	62,99	1907,5	<b>.035*</b>
	İki yıl ve üzeri	20	92,55			91	78,04		

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma (U=977,5, p<.05) alt test puanı ile arasında anlamlı bir farkın olduğu; Olumsuz Başa Çıkma (U=1087,5, p>.05) ve Önleyici Başa Çıkma (U=1079, p>.05) alt test puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı; üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma (U=2368, p>.05) ve Olumsuz Başa Çıkma (U=2224,5 p>.05) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, Önleyici Başa Çıkma (U=1907,5, p<.05) alt test puanı arasında ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre alt sosyoekonomik düzeydeki çocuğu iki ve üzeri yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin, etkili başa çıkma puanlarının; üst sosyoekonomik düzeydeki çocuğu iki ve üzeri yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin ise önleyici başa çıkma yollarını kullanma derecelerinin; çocuğu bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda (Akman, 1987; Tuğrul, 1991; Peisner Feinberg ve diğerleri,

2001; Ramazan ve diğerleri, 2004) uzun süre nitelikli bir şekilde verilen okul öncesi eğitimin çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini olumlu yönde desteklediği yönünde bulgular mevcuttur. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi ve eğitiminin yanı sıra anne baba tutumlarında da olumlu değişikliklere neden olduğu bilinmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde planlanan aile katılımı çalışmaları, ailelerin çocuk yetiştirmede olumlu tutumlarını ve çocukların problem davranışları ile başa çıkma stratejilerini etkilemektedir (Uyanık Balat, 2007). Gürşimşek ve diğerleri (2004), problem davranışlara yönelik yaptıkları araştırmalarında; ailelerin eğitime katılımı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Ayrıca araştırmada ailelerin eğitime katılımı azaldıkça çocuklarda dikkat eksikliği-hiperaktivite; korku ve kaygı; düşmanlık ve saldırganlık gibi problem davranış puanlarında artış olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da okul öncesi eğitimin hem alt hem de üst sosyoekonomik düzeydeki annelerinin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmada olumlu davranışlar sergilemelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5. Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Annelerin Öğrenim Düzeyine Göre Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları**

Problem Davranış Ölçeği-Başa Çıkma	Öğrenim Düzeyi	ALT Sosyoekonomik Düzey(n=156)						ÜST Sosyoekonomik Düzey(n=144)					
		Kruskal-Wallis H Testi						Kruskal-Wallis H Testi					
		n	sd	Sıra ort.	X <sup>2</sup>	p	İkili Karş.	n	sd	Sıra ort.	X <sup>2</sup>	p	İkili Karş.
Etkili Başa Çıkma Puanı	İlköğretim	113	2	75,94	5,429	.066	-	33	2	74,24	0,504	.777	-
	Lise	31	2	76,55				55	2	69,37			
	Üniversite	12	2	107,63				56	2	74,54			
Olumsuz Başa Çıkma Puanı	İlköğretim	113	2	79,31	1,860	.394	-	33	2	72,59	0,000	1.000	-
	Lise	31	2	81,97				55	2	72,45			
	Üniversite	12	2	61,88				56	2	72,49			
Önleyici Başa Çıkma Puanı	İlköğretim	113	2	79,42	7,594	.022*	Lise-Üniv.	33	2	76,12	2,352	.309	-
	Lise	31	2	64,53				55	2	65,81			
	Üniversite	12	2	105,92				56	2	76,94			

\*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin öğrenim düzeyi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $X^2 = 5,429$ ,  $p > .05$ ), Olumsuz Başa Çıkma ( $X^2 = 1,860$ ,  $p > .05$ ) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, Önleyici Başa Çıkma ( $X^2 = 7,594$ ,  $p < .05$ ) alt test puanı arasında ise anlamlı bir farkın olduğu; üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin öğrenim düzeyi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ( $X^2 = 0,504$ ,  $p > .05$ ), Olumsuz Başa Çıkma ( $X^2 = 0,000$ ,  $p > .05$ ) ve Önleyici Başa Çıkma ( $X^2 = 2,352$ ,  $p > .05$ ) alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre alt sosyoekonomik düzeydeki üniversite mezunu olan annelerin önleyici başa çıkma puanının lise mezunu olan annelere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Anne öğrenim düzeyi çocukların davranışsal sonuçlarının önemli bir belirleyicisidir. Anne

öğrenim düzeyinin yükselmesi çocukların psikososyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Nagin ve Tremblay, 2001). Dizman (2003), ilköğretim dönemdeki çocukların saldırganlık düzeylerini incelediği araştırmasında anne öğrenim düzeyi düşüğe çocukların saldırganlık puanlarında yükselme olduğunu; Güven ve diğerleri (2004) araştırmalarında anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum puanlarının anlamlı derecede arttığını; Tuğrul (1991), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ruhsal uyumlarını incelediği araştırmasında anne öğrenim düzeyi düşüğe çocuklardaki ruhsal uyum problemlerinde artış olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Bornstein ve Zlotnik (2008) eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarını disipline edebilmek için daha çok fiziksel ceza uyguladıklarını; yüksek düzeyde eğitim almış annelerin ise





daha çok destekleyici ve çocuk merkezli bir ebeveynlik stili benimsediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda alt sosyoekonomik düzeydeki üniversite mezunu annelerin lise mezunu olan annelere göre çocuklarının problem davranışları ile başa çıkmada olumlu davranışlardan olan önleyici başa çıkma yolunu kullanmaları alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma yollarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Örneklem grubuna dahil edilen annelerin demografik özellikleri incelendiğinde; %48'inin alt sosyoekonomik, %52'sinin üst sosyoekonomik düzeyde olduğu; alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının %44,23'ünün kız, %55,77'sinin erkek, %87,18'inin bir, %12,82'sinin iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, annelerin %16,3'ünün bir çocuk, %56,41'inin iki çocuk, %27,56'sının üç çocuk ve üzerine sahip olduğu, %72,44'ünün ilkökul ve ortaokul, %19,87'sinin lise, %7,9'unun üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının %49,31'inin kız, %50,69'unun erkek, %36,81'inin bir, %63,19'unun iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, annelerin %24,30'unun bir çocuk, %59,03'ünün iki çocuk, %16,67'sinin üç çocuk ve üzerine sahip olduğu, %22,92'sinin ilkökul ve ortaokul, %38,19'unun lise, %38,89'unun üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, annelerin sosyoekonomik düzeylerinin Problem Davranış Ölçeğine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak Olumsuz Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Her iki sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının cinsiyetleri ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma, Olumsuz Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuk sayısının Problem Davranış Ölçeğine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, her iki sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuk sayısı ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma, Olumsuz Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma alt test puanı ile arasında anlamlı bir farkın olduğu, Olumsuz Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı; üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma alt test puanı ile arasında anlamlı bir farkın olduğu, Olumsuz Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, Önleyici Başa Çıkma alt test puanı arasında ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.



Farklı sosyoekonomik düzeydeki annelerin öğrenim düzeyinin Problem Davranış Ölçeğine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin öğrenim düzeyi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma, Olumsuz Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, Önleyici Başa Çıkma alt test puanı arasında anlamlı bir farkın olduğu; üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin öğrenim düzeyi ile Problem Davranış Ölçeği'nin Etkili Başa Çıkma, Olumsuz Başa Çıkma ve Önleyici Başa Çıkma alt test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Araştırma sonucunda annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe problem davranışlarla başa çıkmada olumlu yolları kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç göz önüne alındığında eğitim düzeyi düşük olan annelere çocuklarının problem davranışları ile etkili ve önleyici başa çıkma yollarını kullanmaları yönünde eğitim desteği sağlanabilir.
- Annelerin çocuklarının problem davranışları ile başa çıkma yollarını öğrenmeleri amacıyla psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri, aile danışma merkezleri, ana baba okulları gibi aileyi yönlendirebilecek kurumlardan destek almaları sağlanabilir.
- Annelerin çocuklarının problem davranışları ile başa çıkma yollarını sosyoekonomik faktörün dışında etkileyebilecek faktörlerin incelenebileceği daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

**AKMAN, Y. (1987).** “Anaokulu çocuklarında görülen ayrılık kaygısının giderilmesine farklı oyun tekniklerinin etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**ALİSİNANOĞLU, F. & KESİCİOĞLU, O.S. (2010).** “Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği).” Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1), 93-110.

**AUNOLA, K. & NURMI, J.E. (2005).** “The role of parenting styles in children’s problem behavior.” Child Development, 76(6), 1144-1159.

**BERG, N., TURID, S., VİKA, A. & DAHL, A.A. (2003).** “When adolescents disagree with their mothers: CBCL-YSR discrepancies related to maternal depression & adolescent self-esteem.” Child: Care, Health, and Development, 29, 207-213.

**BERGER, L.M., PAXSON, C. & WALDFOGEL, J. (2005).** “Income and child development”. Child Youth Serv. Rev, 31(9), 978-989.

**BİRKAN, B. (2002).** “Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları.”Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi, 17, 18-21.

**BRADLEY, R.H. & CORWYN, R.F. (2002).** “Socioeconomic status & child develop-



- ment.” Annual Review of Psychology, 53, 371-399.
- BRONSTEIN, M.H. & ZLOTNIK, D. (2008).** “Parenting styles and their effects.” In Haith, M.M. and Benson, J.B. (Eds), Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (pp. 496-509), USA: Academic Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2011).** “Bilimsel araştırma yöntemleri.” Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAMPBELL, S.B. (2002).** “Behavior problems in preschool children.” Clinical and Developmental Issues (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- COLEMAN, P.K. & KARRAKER, K.H. (2000).** “Parenting self-efficacy among mothers of school age children: Conceptualization, measurement, and correlates.” Family Relations, 49(1), 13-24.
- DİZMAN, H. (2003).** “Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DURSUN, A. (2010).** “Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GARDNER, F. & SHAW, D.S. (2008).** “Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5).” In Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, Taylor, E. & Thapar, A. (Eds), Rutter’s Child and Adolescent Psychiatry, 5th Edition (pp. 882- 893). Oxford: Blackwell Publishing.
- GALBODA LIYANAGE, K.C., PRINCE, M.J. & SCOTT, S. (2003).** “Mother-child joint activity and behavior problems of pre-school children.” Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(7), 1037-1048.
- GIMPEL, G.A. & HOLLAND M.L. (2003).** “Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions.” New York: Guilford Press.
- GÜRŞİMŞEK, I., GİRGIN, G., HARMANLI, Z. & EKİNCİ, D. (2004).** “Annenin ruhsal belirtileri ile 5-6 yaş dönemi çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.” Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı (2006), Cilt:3, 359-369.
- GÜVEN, Y., ÖNDER, A., SEVİNÇ, M., AYDIN, O., UYANIK BALAT, G., PALUT, B., BİLGİN, H., ÇAĞLAK, S. & DİBEK, E. (2004).** “Okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması.” I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı (2006), Cilt:2, 323-337.



- HALPERN, L.F. (2004).** “The relations of coping and family environment to preschoolers’ problem behavior.” *Applied Developmental Psychology*, 25, 399–421.
- HART, C.H., NEWELL, L.D. & OLSEN, S. F. (2003).** “Parenting skills and social-communicative competence in childhood.” In J.O. Greene & B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 753-797). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- HILL, N.E. & BUSH, K.R. (2001).** “Relationships between parenting environment and children’s mental health among African American mothers and children.” *Journal of Marriage and The Family*, 63(4), 954-966.
- KAİSER, A.P., HANCOCK, B.T., CAI, X., FOSTER, E.M., & HESTER, P.P. (2000).** “Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms.” *Behavioral Disorders*, 26, 26–41.
- KANER, S. (2007).** “Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları.” Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporları. Web:<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5356/6003.pdf?show>. Erişi Tarihi: 16.09.2012.
- KANLIKILIÇER, P. (2005).** “Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği geçerlilik güvenilirlik çalışması.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KATSURADA, E. & SUGAWARA, A.I. (1998).** “The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers.” *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 623-636.
- KERR, D.C.R., LOPEZ, N.L., OLSON, S.L. & SAMEROFF, A.J. (2004).** “Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender.” *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383.
- KWON, J.Y. (2007).** “The relationship between parenting stress, parental intelligence and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers.” *Early Child Development and Care*, 177(5), 449-460.
- MCLOYD, V.C., EPSTEIN JAYARATNE, T., CEBALLO, R. & BORQUEZ, J. (1994).** “Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socio-emotional functioning.” *Child Development*, 65(2), 562–589.
- MENDEZ, J.L., FANTUZZO J. & CICC-HETTI D. (2002).** “Profiles of social competence among low income African American preschool children.” *Child Development*, 73(4), 1085-1101.
- MERRELL, K.W. (2001).** “Helping students overcome depression and anxiety:



- A practical guide.” New York: Guilford Press.
- MİLLER, L.S., KOPLEWICZ, H.S. & KLEİN, R.G. (1997).** “Teacherrating of hyperactivity, inattention and conduct problems in preschoolers.” *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 113-119.
- NAGIN D.S. & TREMBLAY, R.E. (2001).** “Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school.” *Archives of General Psychiatry*, 58, 389-394.
- ÖZBEY, S. & ALİSİNANOĞLU, F. (2009).** “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- ÖZEN, A., ÇOLAK, A. & ACAR, Ç. (2002).** “Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.
- PEISNER FEINBERG, E.S., BURCHINAL, M.R., CLIFFORD, R.M., CULKIN, M.L., HOWES, C., KAGAN, S.L. & YAZEJIAN, N. (2001).** “The relation of preschool child care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade.” *Child Development*, 72(5), 1534–1553.
- PROPPER, C. & RIGG, J. (2007).** “Socio-Economic status and child behavior: Evidence from a contemporary UK cohort.” Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE) London School of Economics Houghton Street.” Web: [http://eprints.lse.ac.uk/6210/1/SocioEconomic\\_Status\\_and\\_Child\\_Behaviour\\_Evidence\\_from\\_a\\_contemporary\\_UK\\_cohort.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/6210/1/SocioEconomic_Status_and_Child_Behaviour_Evidence_from_a_contemporary_UK_cohort.pdf)  
Erişi Tarihi: 18.09.2012.
- RAMAZAN, O., URAL, O. & GÜVEN, G. (2004).** “Çocukların psikososyal gelişim becerilerine okul öncesi eğitimin katkısı: Anne-baba Görüşleri.” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı (2006)*, Cilt:1. 353-359.
- SHAW, D.S., GILLIOM, M., INGOLDSBY, E.M. & NAGIN, D.S. (2003).** “Trajectories leading to school-age conduct problems.” *Developmental Psychology*, 39(2), 189–200.
- STORMONT, M. (2002).** “Externalizing behaviour problems in young children: Contributing factors and early intervention.” *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.
- STORMSHAK, E.A., BIERMAN, K.L., MCMAHON R.J. & LENGUA, L.G. (2000).** “Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school.” *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29.
- ŞANLI, D. (2007).** “Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi.” *Yayımlanmamış Yüksek*



Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**ŞEHİRLİ N. (2007).** “Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**TOMBLIN, J.B., ZHANG, X., BUCKWALTER, P. & CARTS, H. (2000).** “The association of reading disability behavioral disorders and language impairment among second grade children.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473-482.

**TRUNZO, A.C. (2006).** “Engagement parenting skills and parent-child relations as mediators of the relationship between parental self-efficacy and treatment outcomes for children with conduct problems.” Unpublished Doctoral Thesis. University of Pittsburgh, USA.

**TUĞRUL, B. (1991).** “Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**UYANIK BALAT, G. (2007).** “İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi.” *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.

**UYANIK BALAT, G., ŞİMŞEK, Z. & AKMAN, B. (2008).** “Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.

**YURDUŞEN, S.A. (2004).** “The effects of mothers' parental attitudes on their preschool children's internalizing and externalizing behavior problems: The mediator role of mothers' psychological adjustment.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Bu araştırma, 12-15 Eylül 2012 tarihinde Adana Çukurova Üniversitesi'nde düzenlenen III. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.**



**EBEVEYNLERİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİYLE  
ÇOCUKLARIN BENLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ \***  
**THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS SOCIAL PROBLEM  
SOLVING SKILLS AND CHILDREN'S SELF-CONCEPT**

*Esra SARICA<sup>1</sup> Zeliha YAZICP*

*<sup>1</sup>MEB Antalya Valiliği, Zafer Anaokulu*

*<sup>2</sup>Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim  
Dalı*

**Özet**

Bu çalışmanın temel amacı, ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel araştırma türlerinden tarama modeliyle yapılan araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde anaokuluna devam eden 6 yaş çocukları ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise random örnekleme yöntemiyle seçilmiş 120 çocuk ve onların ebeveynlerinden (n=240) oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Sosyal Sorun Çözme Envanteri ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (6 yaş) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, grupların test puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi ve ilişkisiz -t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin sosyal sorun çözme düzeyi arttıkça, çocukların öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyi puanlarının düştüğü, babaların sorun çözme düzeylerinin çocukların benlik algısı puanları arasında bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal sorun çözme, benlik algısı, öz yeterlilik, öz saygı.

**Abstract**

The main aim of this study is to examine the relationship between the tendencies of parents towards problem solving and children's sense of self. The scope of this study which was designed as a descriptive study were 6 year-old preschool students who are enrolling in the pre-schools in the central districts of Antalya in 2011-2012 academic year and their the parents. The sample of the present which study consisted of 120 randomly selected pre-school students and their parents (n=240) from nine pre-schools in the city center of Antalya. The data gathering instruments of this study are Social Problem Solving Inventory (SPSI) and Demoulin's Self-Concept Development Scale (6 years old) for children. In the analysis of the data, independent t-test and one way ANOVA is used to examine the relationship between the variables. The findings of the study revealed that the more mothers able to solve problems the less students' sense of self and self-efficacy levels; whereas there is not any relationship between fathers' problem solving abilities and children's sense of self levels.

**Key Words:** Social Problem Solving, Sense of self, self-efficacy, self esteem.



## 1. GİRİŞ

Son yıllarda benlik ya da benlik algısının gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda benlik kavramı, bireyin diğer bireylerden ayıran yetenek, mizaç, amaç, değer ve tercihlerin toplamı, insanın bütünü, kişiliğin tümü ya da bir parçası, deneyimlenebilen ve kişinin kendi hakkındaki inançları vb gibi tanımlamakta olsa da bir çok yazarın aynı kavramı farklı şekillerde tanımlamaya ya da açıklamaya çalıştığı görülmektedir (Kashima vd. 1995, Brewer ve Gardner 1996, Triandisi ve Suh 2000, Suh 2002, Tesser 2002, Leary ve Tangley 2003). Bireysel bir ürün olarak nitelendirilen benlik kavramı için farklı tanımlamaları yapılırsa da genel olarak bireyi diğerlerinden ayıran kendi inançları, değer yargıları, tutumları ve davranışlarının bir bütünü olarak ifade edilmektedir.

Bireylerin kendisi hakkındaki tüm inanç ve değerleri toplamı ya da yaşantılar sonucu gelişen edinilmiş yapı olarak tanımlanan benlik, yaşamsal süreç içerisinde; yaşa, çevreye ve yaşanan olaylara bağlı olarak gelişmektedir. Çocuğun doğumundan itibaren aile çevresiyle etkileşimleri sonucu gelişmekte olan benlik algısının temeli erken çocukluk yıllarında aile ortamında atılmaktadır. Çocukların olumlu ve güçlü bir benlik geliştirebilmesi için şüphesiz koşulsuz bir sevgi ortamına ihtiyacı vardır ve bu ortamda öncelikle içinde doğup büyüdüğü aile ortamıdır. Çocuğun aile ortamında karşılaştığı değer, tutum ve davranışlar onun gelecekteki kişilik gelişimini etkileyebilecektir. Bu konu ile ilgili yapılan pek çok çalışma ailenin sunduğu güvenilir, sevgi

dolu ortamdan yoksun büyüyen çocukların öz yeterlilik ve az saygı düzeylerinin olumsuz yönde etkilenebileceği yönündedir (Vaughn vd. 1988, Ravid ve Sullivan 1992, Skowron 2005, Cevher ve Buluş 2006, Günalp 2007). Bu durum gösteriyor ki aile ortamı çocuğun kendisi ile ilgili düşüncelerinin oluşumunda yani kendini algılamasında son derece önemlidir.

Doğumdan itibaren etrafını saran fiziksel ve sosyal çevreyi tanımaya ve anlamaya çaba harcayan çocuklar için en büyük destek elbette ki ebeveynleridir. Özellikle kişiliğin temelini oluşturduğu dönem olarak nitelendirdiğimiz erken çocukluk döneminin ilk yıllarında beslenme, barınma, sevgi gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılanırken, çocuklar ebeveynleri ve diğer bireylerle etkileşime girmekte ve bu etkileşimler sırasında birçok deneyimler edinmektedir. Çocuklar bu etkileşimlerde ebeveynlerinin olumlu ya da olumsuz özelliklerini gözlemleyerek ya da modelleyerek kendi davranışlarını şekillendirmektedir (Eroğlu, 2001).

Çocuğun her sosyal bağlamlarda kurulan iletişimlerde gördüğü ilgi, sevgi, koruma ve şefkat onun yargı ve değerlerini oluşturmasına temel hazırladığı gibi kendisi ve çevresiyle hakkında duygu, düşünce ve algılarını da yapılandırmaktadır. Böylece çocuk, çevresindeki rol modellerin ona karşı olan tutum ve davranışları aracılığıyla hem kendisiyle ilgili duygu, düşünce ve isteklerinin hem de başkalarının duygu, düşünce ve isteklerinin farkına varmaktadır (Cüceloğlu, 2000). Başka bir deyişle, çocuğun sosyal ortamında yaşadığı





olaylar ve durumlar onun kişiliğini şekillendirirken benlik algısının oluşumuna da temel hazırlamaktadır.

Çocuklar koşulsuz sevgi ve güven duyduğu aile ortamında düşündüğü ya da başarılı hissettiği davranışlarını ya da becerilerini sergilemekten hoşlanırlar. Bu davranışları aile ortamında sergilediğinde annesi ya da diğer bireyler tarafından sürekli eleştirilen, ret edilen ya da yapabildiği davranışları sergileyebileceği durumlarda aşırı koruyucu yaklaşımın sergilendiği sosyal bağlamla karşı karşıya kaldığı zaman, kendini başarısız biri olarak algılayabildiği gibi sevilmediğini ya da kendinin değerli olmadığını düşünerek öz yeterlilik algısı düşülebilmektedir (Rosnay vd. 2006). Bunun tam tersi aile ortamında çocuklara karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşımın sergilenmesi, çocuğun öz yeterlilik ve öz saygı duygusunu içselleştirmesini sağlayarak kendi özdenetim mekanizmasını oluşturmasına zemin hazırlayacaktır.

Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin bilişsel tutum, inanç ve sosyalleştirme hedeflerinin çocuğun sosyal gelişiminde etkili olduğu ve çocukların sosyal olay ve olgular karşısında sergilediği yaklaşımları, davranışları ve olaylarla baş etme şekillerinde, anne babanın çocuk yetiştirme tutumları arasında ilişki olduğunu gösteren pek çok araştırma sonucuna da rastlanmaktadır (Beckwith vd. 1992, Harwood vd. 1999).

Ebeveynler için çocuk yetiştirmek bireysel bir sorumluluk olduğu kadar sosyal bir sorumluluktur. Ebeveynler bu sorumluluğu yerine getirirken birçok sosyal sorunla kar-

şılaşmaktadır (Yavuzer, 2005). Ebeveynler karşılaştıkları bu sorunların çözümü için de bireysel ya da kültürel edinimlerine göre farklı yönelimler ve çözüm bulma davranışları sergileyebilmektedirler. Ebeveynlerin sahip olduğu kültürel koşulları ya da sosyal ilişkileri toplumun genel yapısını etkilediği gibi toplumun en küçük bireyleri olan çocuklarının olay ve durumları algılama biçimlerini de etkileyebilmektedir.

Erken çocukluk döneminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Çocukların sosyal ilişkileri kurma bu ilişkileri yürütme ve ortama uyum sağlamak için gerekli olan sosyal becerileri kazanımları ise uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde çocuklardan karşılaştıkları sorunları etkili bir biçimde çözebilmeleri beklenmektedir.

Sosyal kurallara uygun davranış göstermek doğuştan gelen bir yetenek değildir. Çocuk çevresinde karşılaştığı bireylerin değer ve inançlarını içeren davranış örüntülerinden ilk sosyal bakış açısını geliştirerek kendi düşünme, yapma ve hissetme yeteneklerinin alt yapısını oluşturmaktadır (Yavuzer, 1998). Görüldüğü gibi sosyal bir varlık olan bireylerin sosyal yaşamında karşılaştığı olay ve olguları algılama yordama başka bir ifadeyle sorunları algılama ve çözme becerisinin kazanımı, kapsamlı ve çok yönlü bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte bireylerin soruna yönelimi ve çözümü; amaçlar, değerler, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları içerdiği gibi içinde bulunduğu ortamlarda bilişsel, sosyal ve duygusal olarak sergilediği davranışları da içermektedir (Kesgin, 2006).

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler sosyal sorun çözme olarak ifade edilmektedir. Günlük yaşamda basit veya karmaşık pek çok sorunla karşı karşıya kalan bireyler, bazı sorunlara farkında olmadan çözümler üretmekte, bazıları üzerinde uzun uzun düşünmekte ya da sorun olduğunun farkına dahi varamamaktadır. Bir sorun ya da o sorunun çözümü, çoklu bakış açısıyla düşüncelerin doğruluğunun irdelenmesi gereken eğitsel bir süreçtir. Dolayısıyla sorun ve sorunu çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Aksan ve Sözer, 2007).

Çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşamın her evresinde sosyal yaşamın uyumlu bir şekilde devam ettirilebilmesi için bireylerin sorun çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Ebeveynlerin sosyal yaşamı, olaylar ve durumlar karşısında yaşadıkları sosyal sorunlara yönelimleri ve sorunları çözme girişimleri çocuk tarafından modellenmekte ve çocuğun kendini algılayışını şekillendirmektedir.

Tüm bu teorik alt yapı doğrultusunda bu çalışma, ebeveynlerin sosyal olay ve durumlar karşısında sergiledikleri sorun çözme yöntemlerinin çocuklarının benlik algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma soru veya sorularına cevap arayan betimsel tarama modelinin (Karasar, 2002) kullanıldığı bu çalışmada, yöntem özellikleri açısından davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte olan tarama modeli (Arseven, 2001) tercih edilmiştir.

### 2.1. Evren ve Örneklem

Çocukların benlik algısıyla ebeveynlerin sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında homojenliği sağlayabilmek için 3 farklı merkez ilçelerdeki toplam 9 bağımsız anaokulunda, 6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin tümü gönüllülük esasına göre çalışmaya davet edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin bulunduğu her ilçeden bir okul olmak üzere toplam 3 bağımsız anaokulundaki 6 yaş çocuklarının ebeveynlerine Sosyal Sorun Çözme Envanteri uygulanmıştır. Her okuldan ölçeği eksiksiz dolduran 40 anne-baba ve onların çocukları olmak üzere toplam 120 anne, 120 baba ve 120 altı yaş çocuğu bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.



## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplamak amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (6 yaş) ve Sosyal Sorun Çözme Envanteridir.

**Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (6 yaş):** Çocukların benlik algılarını sistematik olarak analiz etme olanağı sağlayan ölçek, Kuru Turaşlı (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 29 maddeden oluşan ölçeğin değerlendirme formunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .88 olarak belirlenmiştir. Öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları bulunan ölçeğin puanlanmasında her gülen yüz: 3, her ifadesiz yüz: 2 ve her mutsuz yüz 1 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

**Sosyal Sorun Çözme Envanteri (SSÇE):** İnsanların sosyal sorun çözme becerilerini ölçme amacıyla geliştirilen ölçek, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Sosyal Sorun Çözme Envanteri, "Sorun Yönelim Ölçeği" (SYÖ) ve "Sorun Çözme Becerileri Ölçeği" (SÇBÖ) olmak üzere iki ana alt boyutlarından oluşan envanterin tamamı için güvenirlik katsayı 0.95, alt ölçekler için güvenirlik ise 0.69-0.93 aralığındadır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Anne ve babaların sorun çözme alt boyutuna göre puan orta-

lamalarının karşılaştırılması t-testi analizi uygulanmıştır. Anne ve babaların sosyal sorun yönelimi ve sosyal sorun çözme beceri (SSÇB) puanları ile çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı puanları tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak .005 kullanılmış olup,  $p < .005$  olması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu,  $p > .005$  olması durumunda ise farklılığın anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukları benlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen çocukların %56,7'si kız, %43,3'ü erkektir. Çocukların %39,2'si bir yıl, %46,7'si iki yıl, %14,2'si ise üç yıl okul öncesi eğitim almışlardır. Kardeş sayılarına göre bakıldığında ise, %65,8'i tek çocuk, %30,8'i iki kardeş, %3,3'ü üç ve daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların doğum sırasına bakıldığında ise %65,8'nin ilk, %20,8'inin ortanca ve %3,3'ünde son çocuk olduğu belirlenmiştir.

Ailelerin demografik bilgilerine bakıldığında; babaların %68,3'ü 26-40 yaş arasında, annelerin %94,2) 25-40 yaş aralığındadır. Anne ve babanın eğitim düzeyi incelendiğinde babaların %33,3'ü lise, %44,2'si üniversite ve %5,0'ı da yüksek lisans mezunu, annelerin %39,2'si lise, %39,2'si üniversite ve %2,5'i de yüksek lisans mezunudur.

Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Envanteri puanlarına ilişkin t- testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Anne ve Babaların Sosyal Sorun Çözme Envanteri (SSÇE) alt boyutlarına göre t-testi analizi sonuçları**

Sosyal Sorun Çözme Envanteri Puanları	Anne		Baba			
	X	SS	X	SS	t	p
<b>Sorun Yönelimi Boyutu</b>						
Biliş	19,19	4,78	18,68	4,69	-,185	0,853
Duyuş	14,10	7,71	17,69	5,96	5,188**	0,001
Davranış	12,11	5,34	12,66	7,89	-,742	0,459
<b>Sorun Çözümü Boyutu</b>						
Tanı	29,51	5,29	28,61	6,20	1,494	0,138
Seçenek	26,62	4,87	25,77	4,54	1,959 *	0,050
Karar	19,53	4,38	18,85	4,35	1,685	0,100
Çözüm	24,98	4,52	25,30	4,76	1,685	0,514
Toplam	145,43	23,54	147,81	23,30	1,113	0,268

Yapılan –t testi analizi sonuçlarına göre anne ve babaların SSÇE genel ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t_{120} = 1,113 / p > .05$ ). Anne babaların SSÇE sorun yönelimi ölçeği alt boyutları puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise bilişsel ve davranışsal alt boyutlarının ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ( $t_{120} = -,185 / p > .05$ ;  $t_{120} = -,742, p > .05$ ), ancak duyusal alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ( $t_{120} = -5,188 / p > .001$ ). Farklılığın babalar lehine olduğu ( $X_{anne} = 14,10$ ;  $X_{baba} = 17,69$ ) ve bu bulgular doğrultusunda babaların annelere göre sosyal sorunlara daha duyusal yaklaşımları görülmüştür. Ayrıca her ne kadar anne ve babaların sosyal sorunlara yönelimlerinde

bilişsel boyut arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülsede annelerin bilişsel boyut puan ortalamalarının babalara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $X_{anne} = 19,19$ ;  $X_{baba} = 18,68$ ). Bu bulguya göre annelerin babalara göre sorunlara bilişsel yönelim eğiliminde olduğu düşünülebilir.

Anne babaların SSÇE Sorun çözümü ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları incelendiğinde; tanı koyma, karar verme ve çözüm üretme alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı ( $t_{120} = 1,494, p > .05$ ;  $t_{120} = 1,685, p > .05$ ;  $t_{120} = 1,685, p > .05, p > .05$ ) görülmüştür. Seçenek oluşturma boyutu puanları arasında ise istatistiksel olarak anneler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $t_{120} = -1,959 / p > .001$ ). Annelerin sorun çözümü seçenek



alt boyutu puan ortalama değerlerinin ( $X_{anne}$  26.62), babalara göre ( $X_{baba}$  25,77) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Genç ve Kalafat (2007), sorun çözme becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında sorun çözme becerilerinde cinsiyet değişkeninin farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Aynı şekilde Güçray (2003)'ün çalışmasında da sorun çözme becerilerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar

araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu durumda, sosyal sorun çözmede becerisinin tanı koyma karar verme ve çözüm üretme becerilerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu düşünülebilir.

Annelerin Sosyal Sorun Çözme Beceri düzeyleriyle çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Annelerin Sosyal Sorun Çözme Envanteri puanları ile çocuklarının öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeylerine ilişkin ANOVA analizi**

SSÇE grup Düzeyi Puanları	N, x ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Çocuk	n	x	ss	VK	KT	Sd	KO	F	P
Düşük	Öz Saygı	30	37,47	5,62	G.Arası	50,802	2	25,401	1,759	0,177
Orta		61	37,80	2,89	G. içi	1689,865	118	23,402		
Yüksek		29	36,21	3,12	Toplam	1740,667				
Düşük	Öz yeterlilik	30	38,37	3,67	G.Arası	87,802	2	43,901	3,790	0,025
Orta		61	39,84	2,97	G. içi	1355,189	118	2,798		
Yüksek		29	37,93	3,94	Toplam	1442,992				
Düşük	Benlik algısı	30	75,83	6,63	G.Arası	251,311	2	125,656	3,614*	0,000
Orta		61	77,64	5,36	G. içi	4067,681	118	42,385		
Yüksek		29	74,14	6,17	Toplam	4318,992				

Yapılan ANOVA analizi sonucunda annelerinin sosyal sorun çözme düzeylerine göre çocukların öz saygı düzeyi puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmazken ( $F_{120} = 1,759, p < .05$ ) öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ( $F_{120} = 3,790, F_{120} = 3,614, p > .05$ ). Bu bulgulara göre orta düzey sorun çözme becerisine sahip olan annelerin çocuklarının öz yeterlilik

ve benlik algıları yükselirken, sorun çözme becerisi yüksek olan annelerin çocuklarının benlik algısı ve öz yeterlilik algısı düşmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sorunlara çocuktan önce çözüm önerileri üreten annelerin çocuklarının kendilik algılarında düşüş yaşandığı söylenebilir. Çocuk sosyal yaşamında model aldığı bireylerin sorun çözme sürecindeki bilişsel süreçlerinden, sorunun ortaya konmasından ve doğru çözüm yolunun belir-

lenmesinde etkilenebilmektedir. Bu durumda çocuğun sosyal yaşamındaki karşılaştığı durumlarda kendi yeterlilik ve yetersizlikleriyle ilgili duygularını anlamasında ve kontrol altına almasında önemli rol oynamaktadır. Ailesel faktörler aynı zamanda çocukların bir olay ya da duruma karar verme, olaya ya da durumu algılama, yordama becerilerini de etkilemektedir. Dolayısıyla aile içinde çocuğa

model olan bireylerin sorunların çözümüne yaklaşımları, aile içindeki iletişim şekilleri çocukların kendisini algılama becerilerinin gelişmesinde önemli derecede etkilidir (Currie, 1999).

Babaların Sosyal Sorun Çözme Beceri düzeyleriyle çocukların öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algısı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Babaların Sosyal Sorun Çözme Envanteri puanlarının çocuklarının öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları**

Ssçe grup Düzeyi Puanları	N , x ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Çocuk	n	x	ss	V.K.	KT	Sd	KO	F	P
Düşük	Öz Saygı	31	38,32	5,31	G.Arası	51,401	2	25,701	1,780	0,173
Orta		60	36,75	2,73	G. içi	1689,266	118	10,568		
Yüksek		29	37,48	3,79	Toplam	1740,667	120			
Düşük	Öz yeterlilik	31	39,42	3,43	G.Arası	18,708	2	9,354	0,768	0,466
Orta		60	39,12	3,43	G. içi	1424,283	118	17,30		
Yüksek		29	38,34	3,67	Toplam	1442,992	120			
Düşük	Benlik algısı	31	77,74	5,97	G.Arası	81,985	2	40,992	1,132	0,326
Orta		60	75,87	5,74	G. içi	4237,007	118	56,910		
Yüksek		29	75,83	6,60	Toplam	4318,992	120			

Tablo 4.3’de babaların sosyal sorun çözme düzeylerine göre çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyi puan ortalamaları görülmektedir.. Yapılan ANOVA analizi sonucunda babaların sosyal sorun çözme düzeylerine göre çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyi puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F_{120} = 1,780$ ,  $F_{120} = 0,768$ ,  $F_{120} = 1,132$ ,  $p < .05$ ). Bu bulgulara göre babaların

sosyal sorun çözme beceri düzeyleri çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyinde her hangi bir değişim yaratmadığı söylenebilir.

Anne babaların çocuğu algılama ve yetiştirme stillerinde kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Bilişim ve iletişim çağının gereği olarak değişen yaşam koşulları aile yapısını ve çalışma koşullarını da değiştirmiştir. Bu değişim



annenin evin dışında çalışma zorunluluğunu getirmiş ve çocuk bakım sorumluluğunun paylaşılması gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Myers, 1996). Ancak, aynı kültürel gruplar içinde sosyo demografik değişkenlere bağlı olarak farklı yönelimler de görülebilmektedir (Göregenli 1997). Bu bağlamda kültür, insan gelişimi ile ilgili çalışmalarda üzerinde durulması gereken bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Özellikle bireyci ile toplulukçu gibi farklı eğilimlerle ilintili bulunmuş olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme değerleri ve uygulamalarında kültürel bağlam (Tamis-LeMonda vd. 2008) merkezi bir role sahiptir. Buna dayanarak, ebeveynliğin çocukta ortaya çıkan davranışları şekillendirdiği bilinen bir gerçektir. Toplulukçu bir kültüre sahip olan Türk toplumunda, çocuğun bakımı ve eğitimi annenin görevi olarak addedilmektedir ve baba yalnızca evin ekonomik gereksinimlerini karşılayan bir birey sorumluluğunu üstlenmektedir (Evans, 1997). Dolayısı ile çocuklar daha çok anneyle etkileşim ortamı bulmakta ve annenin sosyal olay ve olgulara karşı tepkileriyle sıklıkla karşılaşmakta olabilirler. Bu durumda da kendileriyle ilgili algılarını geliştirirken daha çok annenin sosyal davranışlarıyla karşı karşıya kalmış olabilirler. Bu nedenle annenin kültürel olarak üstlendiği rol, çocukların kendileriyle ilgili algılarında daha etkili olmuş olabilir.

Sosyal yaşamda sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar hipotezler halinde ifade edilebilir ve daha sonra bu hipotezlerden doğru olan bir çözüm ortaya çıkmaktadır. Bu çözüm olasılıklarının değeri büyük ölçüde sorunu çözecek kişinin özgünlüğüne ve

yaratıcılığına bağlıdır Yapılan araştırmalar ve ilgili literatür incelendiğinde ebeveyn çocuk yetiştirme anlayışlarının çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu gösteren yayınlar da mevcuttur. İletişime açık ve hoşgörülü aile ortamında yetişen çocuklar fikirlerini açıkça söyleyebilen, kendisiyle ilgili kararları düşünüp alabilen, yaratıcı fikirler öne sürebilen, sosyal yaşamındaki akranlarıyla iletişim kurmada daha etkin, kararlarının sorumluluğunu üstlenen, özgüveni ve girişim yeteneği gelişmiş, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı bireyler olmaktadır (Yavuzer 1993, Cirhinlioğlu 2010). Bu özellikler aynı zamanda bireyin sosyal açıdan yetkin bir birey olmasına da katkı sağlamaktadır.

Eisenberg ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları çalışmalarında anne ve babaların çocukları ile ilişkileri sırasında ya da aile içinde yansıtıkları pozitif ve negatif duyguların çocuğun sosyal becerilerini ve yeterliliğini etkilediği ve ailenin duygularını ifade edişi ile çocuğun sosyal becerileri ve yeterliliği arasındaki ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bilal (1984)' de kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyi açısından çocuğun kendisine karar verme, seçenek sunma şansı veren anne ve baba anlayışının, çocukların kendi seçimlerini yapmaya yönlendirmeye daha elverişli koşullar yarattığını vurgulamaktadır.

#### 4. SONUÇ

Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın annelerin sosyal sorun çözme düzeyi arttıkça, çocukların öz yeterlilik ve benlik algısı



düzeyi puanlarının düştüğü, babaların sorun çözme düzeylerinin çocukların benlik algısı puanları arasında bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, ebeveynlerin çocuklarına karşı iletişime açık ve hoşgörülü davranışları çocuğun daha dışa dönük olmasına ortam sunarken, katı ve karar merkezi olma yönündeki davranışları ya da çocuk yetiştirme algıları, çocukların kendi yeterliliklerinin farkındalığı konusunda içe dönüklük davranışlar sergilemesine ortam hazırlamaktadır. Sosyal sorunlar karşısında anne babanın “karar merkezi” olma istekliliği, çocuğun bireyselleşmesine, görüş ve düşüncelerini ifade etmesini ve benliğini ortaya koymasını sınırlandırmaktadır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinecektir. Kendi yeterlilik ve yetersizliklerini algılama ve yordama da kararsızlık yaşayabilmektedir. Kendi görüşlerini ifade etmekte zorluklar yaşayan, çekingen ve özsaygısı düşük bir çocuk sosyal anlamda da ilişki kurma ve devam ettirme gibi konularda sıkıntıları yaşayan sosyal yetkinliği düşük bireyler haline dönüşebilir. Araştırmadan elde edilen bulgularda bununla paralellik göstermektedir. Çocuklar, sosyal becerileri ilk olarak aile bireyleriyle iletişim kurarak öğrenmeye başladığı için yakın çevresindeki ebeveynlerin, çocuğun karşılaştığı ya da karşılaşacağı sosyal sorunları çocuktan önce görüp çözmek yerine çocuklara sosyal yaşamdaki sorunlarla baş etme yollarını edindirmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

**ARSEVEN, A. D., (2001).** “Alan Araştırma Yöntemi”, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.

**AKSAN, N. ve SÖZER, M. A., (2007).** “Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1): 31–50.

**BECKWITH, L. RODNING C.&COHEN, S. (1992).** “Preterm Children at Early Adolescence and Continuity and Discontinuity in Maternal Responsiveness From Infancy.” Child Development, 63:1198-1208.

**BREWER, M. B., and GARDNER, W., (1996).** “Who Is This “We”? Levels of Collective Identity and Self Representations.” Journal of Personality and Social Psychology. 71(1): 83-93

**BİLAL, G., (1984).** “Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Anne Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**CEVHER, F. N., BULUŞ M. (2006).** “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı” Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20: 28-39.





- CİRHİNLİOĞLU, F. G. (2010).** “Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi, Okul Öncesi Dönem” Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- CURRIE, F. (1999).** “Non-offender and Young Offender Self-Perception of Coping and Decision Making”, Thesis, Mount Saint Vincent University, Canada.
- CÜCELOĞLU D. (2000).** “İnsan ve Davranışı” (10. Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul
- CİRHİNLİOĞLU, F. G. (2010).** “Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi, Okul Öncesi Dönem” Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,
- DUYAN, V. ve GELBAL S. (2008).** “Sosyal Sorun Çözme Envanteri’nin Türkçeye uyarlama çalışması” Toplum ve Sosyal Hizmet, 19(1): 7-28.
- EISENBERG, N. THOMPSON GERSHOFF, E. FABES, R. A. SHEPARD, S. A. CUMBERLAND, A. J. LOSOYA, S. H., GUTHRIE, I. K., & MURPHY, B. C. (2001).** “Mothers’ Emotional Expressivity and Children’s Behavior Problems and Social Competence: Mediation Through Children’s Regulation”. *Developmental Psychology* 37 (4): 475-490
- EROĞLU, E. (2001).** “Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği)” Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- EVANS, C. (1997).** “Turkish fathers’ attitudes to and involvement in their fathering role: A low socio-economic sample, Master of Arts in Educational Sciences. Boğaziçi University. İstanbul.
- GENÇ, S. Z. ve KALAFAT, T. (2007).** “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22): 10-22.
- GÜÇRAY, S. (2003).** “The Analysis of Decision Making Behaviors and Perceived Problem Solving Skills In Adolescents”, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2 ( 2). 07 Nisan 2012 tarihinde [Http://Www.Tojet.Net/Articles/225.Htm](http://www.Tojet.Net/Articles/225.Htm) Adresinden Alınmıştır.
- GÜNALP, A. (2007).** “Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya,
- GÖREGENLİ, M. (1997).** “Individualist-Collectivist tendencies in a Turkish Sample” *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28 ( 6):787-794.
- HARWOOD, R. L., SCHOELMERICH, A., SCHULZE, P. A., & GONZALEZ, Z. (1999).** “Cultural Differences in Maternal Beliefs And Behaviors: A Study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother-Infant Pairs in Four Everyday Situations” *Child Development*, 70:1005-1016.



- KARASAR, N. (2009).** “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KASHIMA, Y., YAMAGUCHI, S., KIM, U., CHOI, SANG-CHIN, GELFAND, M. J. & YUKI, M. (1995).** “Culture, Gender, and Self: A Perspective From Individualism-Collectivism” Research Journal of Personality and Social Psychology. 69 (5): 925-937.
- KESGİN, E. (2006).** “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KURU TURAŞLI, N. (2006).** “6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal - Duygusal Hazırlık Programının Etkinliğinin İncelenmesi” Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- LEARY, M. R. AND TANGLEY, J. P. (2003).** “The Self as an Organizing Construct in Behavioral and Social Sciences”. Handbook of Self and Identity . Edited by Mark R. Leary and June Price Tanglely. The Guilford Press, New York.
- MYERS, R. (1996).** “Hayatta Kalan Oniki, Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Güçlendirilmesi”, (Çev: R. Ağış Bakay, E.Ünlü). AÇEV Yayınları, İstanbul.
- RAVID R.. SULLIVAN T. (1992).** “Assessing “Marvelous Me Preschool Edition Program” a Kind Of The Social-Economic Degree Preschool Children”, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Elementary and Early Childhood Education (PS020530) San Francisco.
- ROSNEY, M., COOPER, P.J., TSIGARAS, N., VE MURRAY, L. (2006).** “Transmission of Social Anxiety from Mother to Infant: An Experimental Study Using a Social Referencing Paradigm” Behaviour Research and Therap, 44: 1165–1175.
- SKOWRON, E.A. (2005),** “Parent Differentiation of Self and Child Competence In Low-Income Urban Families” Journal of Counseling Psychology, 52 (3): 337-346.
- SUH, EUNKOOK M. (2002).** “Personality Processes and Individual Differences: Culture, Identity Consistency, And Subjective Well-Being” Journal Of Personality And Social Psychology, 83 (6): 1378–1391.
- TAMIS-LEMONDA, C. S., WAY, N., HUGHES, D., YOSHIKAWA, H., KALMAN, R. K., & NIWA, E. Y. (2008).** “Parents’ Goals for Children: The Dynamic Coexistence of Individualism and Collectivism in Cultures and Individuals”, Social Development, 17 (1): 183-209
- TESSER, A. (2002).** “Constructing a niche for the self: a bio-spatial, PDP approach to understanding lives. Self and Identity. 1: 185-190.



- TRIANDISI, H., C. AND SUH, E. M. (2002).** “Cultural influences on personality” Annual Reviews Psychology. 53: 133–60
- YAVUZER, H. (2005).** “Çocuk Psikolojisi. (27. Basım). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- VAUGHN, B. E., J. H. BLOCK AND BLOCK, J. (1988).** “Parental Agreement on Child Rearing During Early Childhood and the Psychological Characteristics of Adolescents”, Child Development, 59 (4): 1020-1033.

## HASTA ÇOCUKLARIN ALGILADIKLARI ANNE KABUL REDDİ İLE ANNELERİNİN KABUL RED DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

### THE RELATION BETWEEN ACCEPTANCE/REJECTION LEVELS PERCEIVED BY PEDIATRIC PATIENTS REGARDING THEIR MOTHERS AND ACCEPTANCE/ REJECTION LEVELS OF MOTHERS

*Gül KADAN<sup>1</sup>, Hatice ERTEN<sup>2</sup>, Hülya Gülay OGELMAN<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>Çankırı Karatekin Üniversitesi,*

*<sup>2</sup>Kızılcaabölük H.İ.A. Anaokulu,*

*<sup>3</sup>Pamukkale Üniversitesi*

#### Özet

Araştırmanın amacı, hasta çocukların annelerinin kabul red düzeyinin, çocuklarının algıladığı anne-kabul reddi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini çocuk ve ergen psikiyatrisi kliniğine başvuran çocuklar (n=50) ve anneleri (n=50) ile okullardan seçilen çocuklar (n=50) ve anneleri (n=50) oluşturmaktadır. Araştırmada Ebeveyn Kabul Red Kontrol Ölçeği Yetişkin (Yetişkin EKRÖ) ve Çocuk (Çocuk EKRÖ) formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, hasta çocukların algıladıkları anne kabul reddi düzeyleri ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları anne kabul red düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi için basit doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları kabul-red düzeyleri, sıcaklık-sevgi boyutu, düşmanlık-saldırganlık boyutu, ilgisizlik/ihmal boyutu ve ayrıştırılmamış red boyutu ile annelerinin kabul-red boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Çocukların annelerine yönelik kabul-red algıları yükseldikçe, annelerin da kabul red algısı da yükselmektedir. Benzer şekilde annelerin kabul-red algıları yükseldikçe, çocukların annelerine yönelik kabul-red algıları da yükselmektedir. Annelerin çocuklarına yönelik kendi kabul-red düzeyleri ile ilgili algıları, çocukların anneleriyle ilgili kabul red algılarını yordayabilmektedir. Hasta çocukların ve annelerinin anne kabul-reddi açısından bireysel algıları karşılıklı etkileşim içindedir. Anneler, çocuklarını, çocuklar da annelerini etkileyebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Algılanan Ebeveyn Kabul Reddi, Kabul-Red, Hasta Çocuk

#### Abstract

The purpose of this study is to investigate the predictor effect of acceptance/rejection levels of mothers of pediatric patients on acceptance/rejection levels perceived by children regarding their mothers. The sample group of the study consists of children (n=96), who applied to pediatric and adolescent psychiatry clinics, and their mothers (n=90), as well as children (n=108), who were selected from schools, and their mothers (n=108). Adult (Adult PARQ) and Child (Child PARQ) forms of Parental Acceptance/Rejection Control Questionnaire were used in the study. Simple linear regression analysis was used in the data analysis in order to examine the relationship between acceptance/rejection levels perceived by pediatric patients regarding their mothers and acceptance/ rejection levels perceived by mothers regarding their children. According to the general results of the study; there is a statistically significant and positive relation between acceptance/ rejection levels perceived by pediatric patients regarding their mothers, dimension of warmth/love, dimension of hostility/aggression, dimension of indifference/neglect and dimension of undifferentiated rejection and acceptance/ rejection levels of mothers, dimension of warmth/love, dimension of hostility/aggression, dimension of indifference/neglect and dimension of undifferentiated rejection. As acceptance/rejection perceptions of children towards their mothers increase, acceptance/rejection perceptions of mothers increase as well. Similarly, as acceptance/ rejection perceptions of mothers increase, acceptance/ rejection perceptions of children towards their mothers increase as well. Mothers' perceptions about their own acceptance/rejection levels regarding their children might predict the acceptance/rejection perceptions of children regarding their mothers. Personal perceptions of pediatric patients and their mothers are in a mutual interaction in terms of mothers' acceptance/rejection. Mothers and children might influence each other interrelatedly.

**Keywords:** The Perceived Acceptance And rejection Of Parents, Acceptance-Rejection, Pediatric Patient



## GİRİŞ

Davranış sorunlarıyla ilişkilendirilen ebeveyn davranışları arasında Rohner'in Ebeveyn- Kabul Red Kuramı önemli bir yer tutmaktadır (Batum, 2007). Ebeveyn Kabul Red Teorisi-EKAR (ParentalAcceptance-RejectionTheory-PART) Amerika ve tüm dünyada ebeveyn kabul reddinin nedenlerini sonuçlarını ve diğer değişkenlerle ilişkilerini açıklamayı amaç edinmiş, hayat boyu gelişim ve sosyalleşme teorisi (Gülây ve Önder, 2007). EKAR kuramı, çocuklukta algılanan ebeveyn tarafından kabullenilme veya reddedilmenin çocuğun genel uyumu üzerindeki etkilerini araştıran bir sosyalizasyon kuramıdır. Kurama, ebeveyn tarafından reddedilme veya kabullenilmenin nedenleri, sonuçları ve konuyla ilgili değişkenler araştırılmakta, çocuğun sosyalizasyon yaşantıları kişiliğiyle birlikte ele alınıp sosyokültürel süreçlerle ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda EKAR kuramına göre, çocuğun bulunduğu ortamda çocuk için önemli insanlar olan (anne-babanın) sevgisi ve sıcaklığı çocuk için psikolojik bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılanmayan çocukların kişilik gelişimlerinde önemli sorunlar oluşabilir (Koçkar, 2006).

Ebeveynliğin sıcaklık boyutunu, ebeveyn kabul-reddi oluşturur. Sıcaklık boyutunun bir ucunda ilgili, destekleyici, duygulanım ve sevgi içeren davranışları kapsayan ebeveyn kabulü vardır. Boyutun diğer ucunda ise, kabul ve sıcaklığın yoksunluğuyla, ilgisizlik ve ihmalle, fiziksel ve psikolojik olarak acı veren davranışlar ve duygulanımla tanımlanan ebeveyn reddi yer almaktadır (Batum, 2007).

EKAR kuramında kişilik alt teorisi, çocuklar arasında yedi kişilik alanında, çocuğun ebeveyn kabul-red teorisindeki kendi deneyimleri ile değişmektedir. Bu alanlar şu şekildedir.

1. Düşmanlık, saldırganlık ya da bu yönetimle ilgili sorunlar
2. Bağımlılık ya da savunulan bağımsızlık
3. Engelli öz yeterlilik
4. Duygusal yanıtsızlık
5. Duygusal istikrarsızlık
6. Negatif dünya görüşü
7. Benlik saygısının bozulması (Koçkar, 2006).

### **Ebeveyn Kabul Reddinin Çocuğun ve Gencin Psikolojik Uyum ve Davranışlarına Olan Etkisi**

Ebeveyn kabul reddi ergenlik döneminde pek çok psikolojik sorunlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik uyumsuzluk ve ruh sorunları, bu psikolojik sorunların ikisini oluşturur. Öte yandan Psikolojik ayarlama, çeşitli yaşama cevap, duygusal, algısal ve motivasyonel kalite ergenlerin bilişsel özellikleri anlamına gelir. Ayrıca Stell ve Rohner (2006) cezadaki algılanan sertlik ile doğrudan gençleri etkileyebileceğini, ayrıca psikolojik uyumun gençlerde algılanan sertlikte onların kendilerinin reddedilmiş hissettiklerinde ve bu reddedilme hissi ile psikolojik uyumsuzluğun daha da arttığını bildirmişlerdir. Bu bulgular ile çatışmalarda, ebeveynlerin günlük faaliyetlerinde ve verdikleri destekte, aynı zamanda çocukların psikolojik uyumları



ile paralellik gösterdiği de bulunmuştur (Akt. Çolak,2010). Cenkseven (2000), 9-12 yaşları arasında olan çocukların kekeme olup olmamaları, cinsiyetleri ve anne-çocuk ilişkisini reddedici algılama düzeylerine göre, öz kavramı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Ayrıca çocukların kekeme olup olmamaları ve cinsiyetlerine göre anne-çocuk ilişkisini reddedici algılama düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, anne-çocuk ilişkisini reddedici algılama düzeylerinde kekeme olup olmamaya göre anlamlı bir farklılaşma olduğu, cinsiyete göre ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kekeme olan çocukların anne-çocuk ilişkisini daha reddedici algıladıkları saptanmıştır.

Becerik-Özdiker (2002) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan (DEHB) 9-12 yaş arası çocukların, anneleriyle ilişkilerini algılamaları ile annenin çocuğunu kabullenme ve reddetme davranışlarına ait algılamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve ilgili olabilecek değişkenleri incelemiştir. Annenin çocuğu kabul ve reddetme davranışları, babanın yaşına, annenin öz olup olmamasına ve DEHB tanısı konulan yaşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Babanın yaşı arttıkça annenin saldırganlık, kin, sıcaklık, sevgi, ilgisizlik-ihmal ve ayrıştırılmamış reddetme davranışları azalmaktadır. Annelerin sıcaklık-sevgi davranışları, çocuğun yaşı küçüldükçe artmaktadır. Annelerin reddetme puanları arttıkça çocukların algıladığı reddetmenin arttığı belirlenmiştir.

Kayahan (2002) annelerin bağlanma stilleri ve çocuklarının algıladıkları kabul ve reddin çocuk ruh sağlığı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini, çocuk ve ergen psikiyatrisi kliniğine başvuran çocuklar (n=96) ve anneleri (n=96) ile okullardan seçilen çocuklar (n=108) ve annelerini (n=108) kapsamaktadır. Sorunlu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Sorunlu ve kontrol grubu çocukları, hem ebeveyn kabul reddi açısından hem de psikolojik uyum açısından farklılaşmışlardır. Sorunlu grup çocukların daha fazla anne reddi algıladığı ve psikolojik uyumlarının da daha kötü olduğu belirlenmiştir. Sorunlu grup annelerinin de kontrol grubu annelerine göre, kendi annelerinden daha fazla reddedilme algıladıkları ve öz saygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yener (2005) çocukların algıladıkları ebeveyn kabul veya reddinin okul başarısı ve okul uyumu ile ilişkisini incelemiştir. Kız ve erkek çocuklarının, annelerinden ve babalarından algıladıkları kabul düzeylerinin ve psikolojik uyum düzeylerinin bir hayli yüksek olduğu ve bu iki değişken arasında, Aile Kabul ve Reddetme Kuramı ve onu sınavan araştırma sonuçları paralelinde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul başarısı ile hem algılanan anne-baba kabulü arasında, hem de çocukların psikolojik uyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, bu ilişkilerde cinsiyet ve yaş farkının bulunmadığı görülmüştür. Candan (2006), parçalanmış ve tam aile, sağlıklı-sağlıksız aile, ebeveyn kabul reddinin ülkemizdeki ilköğretim çağı çocuklarının algılayışını incelemiştir. Çatışmalı evliliklerdeki çocuklar, anne babası anlaşarak boşanmış çocuklara göre hem daha fazla ebe-



veyn reddi algılamakta, hem de psikolojik açıdan daha fazla yıpranmaktadır. Anne-baba arasındaki çatışma, hem annelerin hem de babaların çocuklarına karşı daha reddedici davranmalarına yol açmaktadır. Koçkar (2006) öğrenme güçlüğü olan çocukların psikolojik uyumu, öğrenme güçlüğü ve diyabetli çocukların psikolojik uyumları ile ilgili gruplar arası ve cinsiyet farklılıkları ve bu çocukların annelerinin psikolojik uyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların annelerinin diyabetli annelere göre psikolojik uyumları ile ilgili daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öngider (2006) çalışmasında evli veya boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini anne-babası evli 138 çocuk ile anne-babası boşanmış 124 çocuk ve bu çocukların anneleri olmak üzere toplam 524 kişiden oluşmuştur. Araştırmada, çocukların kişilik uyumu açısından, anne-baba kabul reddi ile anne-baba arasındaki çatışmanın anne-babanın evli ya da boşanmış olmasından daha önemli olduğu bulunmuştur. Whaley, Pinto, Sigman ve arkadaşları(1999) kaygı bozukluğu olan annelerin çocuklarına karşı daha katı ve eleştirel davrandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Gültekin, 2011). Yaşları 12-14 arasında değişen 451 Amerikalı çocuk ve ailesinin katıldığı bir araştırmada, ebeveyn-çocuk ilişkileri dört yıl incelenmiştir. Araştırma bulguları ebeveynleriyle kabul edici, sıcak ilişkileri olan çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, ancak dışlanan, reddedilen çocukların ise sosyal ilişkilerinde problemler yaşa-

dıkları, akranları tarafından sevilmediklerini göstermiştir (Akt. Gültekin, 2011).

Yapılan araştırmalar, ebeveyn reddi algılayan çocukların hem çocukken, hem de daha sonraki yaşamlarında korkulu, ilgi arayan, düşmanca, güvensiz ve yalnız olma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Anne-babalar öfkelenildiğinde; kızgınlık, düşmanlık ya da nefret duygusuyla hareket ettiğinde saldırgan davranışlar ortaya çıkar. Ebeveynlerin saldırganlığı, vurma, itmek, bir şey fırlatma, çimdikleme, yaralayıcı olan sembolik el-kol hareketleri yapma gibi fiziksel; veya alay etme, küfür etme, bağırma gibi sözel biçimlerde ortaya çıkabilir.

Khaleque ve Rohner'e (2001) göre çocuklukta reddedilmiş kişiler yaşamları boyunca duygusal ve sosyal açıdan sorunlarla karşılaşabilirler. Bee'nin (1992) ifadesine göre, ilgisiz ya da kayıtsız tutum çocukta olumsuz davranışın gelişmesinde en etkili tutumdur (Akt. Yaşar, 2009). Black ve Pulkkinen (Akt. Yaşar, 2009) ilgisiz ailelerden gelen ergenlerin dürtüsel ve saldırgan davranışlarda buldukları, bunun yanı sıra okul başarısının da düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıştırılmamış reddetme çocuğun anne ve abası tarafından ilgi gösterilmediği ya da istenilmediğine dair inancıdır. Ayrıştırılmamış reddetme çocuğun anne ve babası tarafından ilgi gösterilmediği ya da istenilmediğine dair inancıdır. Ayrıştırılmamış reddetmede, davranışın açık göstergeleri olmadığı halde çocuk sevilmediğini, istenmediğini, reddedildiğini hissedebilir. Çocuk tarafından algılanan reddetme, çocukta öz saygı ve öz yeterlilik duygularını olum-



suz yönde etkilemektedir. Ebeveynler farkına varmadan çocuğuna karşı zarar verici davranışlarda bulunabilirler ve çocuk kendisini sevilmeyen, istenmeyen olarak algılayabilir (Yaşar, 2009). Epilepsi tanısı konmuş olan çocuklarla yapılan bir araştırmada, özellikle dirençli olgularda, ebeveynin stres düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Shatla, Sayyah, Azzam ve Elsayed, 2011). Amerika’da ve Avrupa’da yapılan çeşitli araştırmalar ebeveyn reddinin nevroz ve şizofreniye varabilecek ciddi psikolojik problemlere, iletişim sorunlarına, suç işleme, akademik başarı düşüklüğü, madde bağımlılığı ve psikosomatik birçok rahatsızlığa neden olabileceğini ortaya koymuştur.

Özetle bir çocuğun psikolojik uyumu ebeveynleri tarafından reddedilmenin şiddeti, sıklığı ve süresiyle doğrudan ilişkilidir (Gülalay ve Önder, 2007). Türkiye’de ebeveyn kabul reddi ile ilgili yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermiştir (Becerik-Özdiker, 2002; Cenkseven, 2000; İlden-Koçkar 2006). Ancak ebeveyn kabul reddi ile ilgili çalışmaların arasında hasta çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ebeveyn kabul reddinin çocukların gelişimlerini, psikolojik sağlıklarını, öz saygılarını etkileyebildiği düşünüldüğünde konu ile ilgili çalışmaların çeşitlendirilerek arttırılması önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, hasta çocukların annelerinin kabul-red düzeyinin, çocukların algıladığı anne kabul reddi üzerindeki yordayıcı etkisinin ortaya konulmasıdır. Bu araştırmanın alt amaçları şu şekildedir.

1. Hasta çocukların annelerinin sıcaklık/sevgi boyutu düzeylerinin, çocuklarının algıladığı anne sıcaklık/sevgi boyutu üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?
2. Hasta çocukların annelerinin düşmanlık/saldırganlık boyutu düzeylerinin, çocuklarının algıladığı anne düşmanlık/saldırganlık boyutu üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?
3. Hasta çocukların annelerinin ilgisizlik/ihmal boyutu düzeylerinin, çocuklarının algıladığı anne ilgisizlik/ihmal boyutu üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?
4. Hasta çocukların annelerinin ayrıştırılmamış red boyutu düzeylerinin, çocuklarının algıladığı anne ayrıştırılmamış red boyutu üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?
5. Hasta çocukların annelerinin ebeveyn kabul-red düzeylerinin, çocukların algıladığı ebeveyn kabul-red boyutu üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1995).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde bulunan Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Çocuk Hastalıkları





Polikliniği'ne tedavi için gelen 8-14 yaş arası hasta çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Evren içinden kura yöntemiyle yapılan basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 50 hasta çocuk ve anneleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların yaş ortalamaları, 10 yıl, 2 ay, 18 gündür. Örneklem grubunda, 25 (%50,0) kız, 25 (%50,0) erkek çocuk yer almaktadır. Örneklem grubundaki annelerin yaş ortalaması, 34 yıl, 7 ay, 8 gündür. Annelerin meslekleri incelendiğinde, 23'ü (%9,3) ev hanımı (%5,7) memur, 13'ü (%5,3) serbest meslektir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ebeveyn Kabul Red Kontrol Ölçeği Yetişkin (Yetişkin EKRÖ) ve Çocuk (Çocuk EKRÖ) formları kullanılmıştır.

**Ebeveyn Kabul Red Kontrol Ölçeği Yetişkin Formu (Yetişkin EKRÖ):** Ölçek 1978'de Rohner ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş, ebeveynlerin çocuğa kabul etme ve reddetme davranışlarına ilişkin algılamasını ölçen bir formdur. Altmış madde ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler ve madde sayıları şu şekildedir: Sıcaklık/sevgi alt ölçeği (20 madde), düşmanlık alt ölçeği (15 madde), ilgisizlik/ihmal alt ölçeği (15 madde) ve ayrıştırılmamış red (10 madde). Ölçekte her madde 'hemen hemen her zaman doğru' ve 'hemen hemen hiçbir zaman doğru değil' şeklinde çoktan aza doğru sıralanan dörtlü likert tipi ifadelerle değerlendirilmektedir (Rohner, Saavedra&Granum, 1978). Alt ölçekler ayrı ayrı kullanılabilmesi gibi ölçeğin toplam puanı da hesaplanabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 240, en düşük puan ise

60'dır. Alt ölçeklerdeki ve ölçeğin tamamından alınan puan yükseldikçe red düzeyinin yüksek olduğu, toplam puan azaldıkça red düzeyinin düşük olduğu ortaya konulmaktadır. Form, anne ve baba için ayrı iki formdan oluşmaktadır. Anne ve baba formları ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ilk olarak Anjel ve Erkman tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

**Ebeveyn Kabul Red Kontrol Ölçeği Çocuk Formu (Çocuk EKRÖ):** Ölçek 1978'de Rohner ve meslektaşları tarafından geliştirilen Ebeveyn Kabul Red Ölçeği'ndeki (EKRÖ) iki formdan çocuklar için geliştirilen formdur. Çocuk formu, 9-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin anne-babalarıyla ilişkilerinde algıladığı kabul-red düzeyini ölçmektedir. Çocuk Formu, Yetişkin Formu gibi 60 madde ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Her iki formda da maddeler dörtlü likert tipindedir. Çocuk formunda da toplam puanın yüksek oluşu algılanan red düzeyinin yüksek olduğunu, düşük oluşu ise algılanan red düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir. İki formda aynı maddeler yer almaktadır. Maddeler arasındaki en temel fark, zaman kipindedir. Çocuk formu maddeleri 'şimdili zaman' kipindeyken, Yetişkin formunda ise 'dili geçmiş zaman' kipi kullanılmıştır (Rohner, Saavedra&Granum, 1978). Çocuk Formu'nda anne ve babaların ayrı ayrı değerlendirileceği formlar vardır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları Polat (1988), Erdem (1990), Anjel ve Erkman (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Polat (1988) ölçeğin alt ölçeklerinin cronbachalpha



iç tutarlılık katsayılarının .76 ile .84 arasında değiştiğini ifade etmiştir.

### Uygulama

Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Çocuk Polikliniği'ne gelen hasta çocuklar arasında yapılan seçim sonucunda, çocukların annelerinden araştırmaya katılımları ile ilgili izin alınmıştır. Anneler ve çocuklar bireysel olarak formları doldurmuşlardır. Formları doldurmadan önce anneler

ve çocukları, formlar ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 13,0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Hasta çocukların algıladıkları anne kabul reddi düzeyleri ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları anne kabul red düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi için basit doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1. Hasta çocukların annelerinin genel kabul red düzeyinin, çocuklarının algıladığı anne kabul reddini yordayıcı etkisi**

DEĞİŞKEN	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	-12.746	19.861	-	-.642	.524
Anne genel kabul red düzeyi	1.0	.11	.79	9.17	.00

R= 0.798      R<sup>2</sup>= 0.637

F<sub>(1,48)</sub> = 84.112      p=.000

Tablo 1'de hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları kabul red düzeyi ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları kabul-red düzeyi arasında istatistiksel açıdan yüksek ve olumlu düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (R=0.79, R<sup>2</sup>=0.63, p<.001). Annelerin çocuklarına yönelik kabul-red algı düzeyleri düştükçe, çocukların anneleriyle ilgili kabul-red algı düzeyleri de düşmektedir. Benzer şekilde annelerin çocuklarına yöne-

lik kabul algı düzeyleri arttıkça, çocukların anneleriyle ilgili kabul red algı düzeyleri de artmaktadır. ( $\beta=.78, p<.01$ ). Annelerin çocuklarına yönelik kendileriyle ilgili kabul red algı düzeyleri toplam varyansın % 63'ünü açıklamaktadır. Annelerin çocuklarına yönelik kabul red düzeyi algıları, çocuklarının anneleriyle ilgili kabul red algıları üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.



**Tablo 2. Hasta çocukların annelerinin çocuklarına yönelik sıcaklık/sevgi düzeylerinin, çocukların annelerine yönelik algıladığı sıcaklık/sevgi düzeyini yordayıcı etkisi**

DEĞİŞKEN	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	.933	2.666	-	.350	.728
Anne sıcaklık/sevgi düzeyi	.990	.029	.979	33.666	.000

R= 0.979 R<sup>2</sup>= 0.959

F<sub>(1,48)</sub> = 1133.418 p=.000

Tablo 2’de hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları sıcaklık/sevgi boyutu ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları sıcaklık/sevgi boyutu arasında istatistiksel açıdan yüksek ve olumlu düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $R=0.979$ ,  $R^2=0.959$ ,  $p<.001$ ). Annelerin çocuklarına yönelik sıcaklık/sevgi algı düzeyleri düştükçe, çocukların anneleriyle ilgili sıcaklık/sevgi algı düzeyleri de düşmektedir. Benzer şekilde

annelerin çocuklarına yönelik sıcaklık/sevgi algı düzeyleri arttıkça, çocukların anneleriyle ilgili sıcaklık/sevgi algı düzeyleri de artmaktadır ( $\beta=.979$ ,  $p<.01$ ). Annelerin çocuklarına yönelik kendileriyle ilgili sıcaklık/sevgi algı düzeyleri toplam varyansın % 96’sını açıklamaktadır. Annelerin çocuklarına yönelik sıcaklık/sevgi algı düzeyleri, çocuklarının anneleriyle ilgili sıcaklık/sevgi algıları üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

**Tablo3. Hasta çocukların annelerinin çocuklarına yönelik düşmanlık/saldırganlık düzeylerinin, çocukların annelerine yönelik algıladığı düşmanlık/saldırganlık düzeyini yordayıcı etkisi**

DEĞİŞKEN	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	-.737	1.381	-	-.533	.596
Anne düşmanlık/saldırganlık düzeyi	1.023	.057	.932	17.806	.000

R= 0.932 R<sup>2</sup>= 0.869

F<sub>(1,48)</sub> = 317.038 p=.000



Tablo 3 incelendiğinde, hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları düşmanlık/saldırganlık boyutu ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları düşmanlık/saldırganlık boyutu arasında istatistiksel açıdan yüksek ve olumlu düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $R=0.932$ ,  $R^2=0.869$ ,  $p<.001$ ). Annelerin çocuklarıyla ilgili düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri düştükçe, çocukların anneleriyle ilgili düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri de düşmektedir. Benzer şekilde an-

nelerin çocuklarına yönelik düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri arttıkça, çocukların anneleriyle ilgili düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri de artmaktadır ( $\beta=.932$ ,  $p<.01$ ). Annelerin çocuklarına yönelik kendileriyle ilgili düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri toplam varyansın % 87'sini açıklamaktadır. Annelerin çocuklarına yönelik düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri, çocuklarının anneleriyle ilgili düşmanlık/saldırganlık algıları üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

**Tablo4. Hasta çocukların annelerinin çocuklarına yönelik ilgisizlik/ihmal düzeylerinin, çocukların annelerine yönelik algıladığı ilgisizlik/ihmal düzeyini yordayıcı etkisi**

DEĞİŞKEN	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	-6.090	4.896	-	-1.244	.220
Anne ilgisizlik/ihmal düzeyi	1.144	.113	.826	10.145	.000

$R= 0.826$        $R^2= 0.682$

$F_{(1,48)} = 102.926$        $p=.000$

Tablo 4, hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları ilgisizlik/ihmal boyutu ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları ilgisizlik/ihmal boyutu arasında istatistiksel açıdan yüksek ve olumlu düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu göstermektedir ( $R=0.826$ ,  $R^2=0.682$ ,  $p<.001$ ). Annelerin çocuklarıyla ilgili ilgisizlik/ihmal algı düzeyleri düştükçe, çocukların anneleriyle ilgili ilgisizlik/ihmal algı düzeyleri de düşmektedir. Benzer şekilde annelerin

çocuklarına yönelik ilgisizlik/ihmal algı düzeyleri arttıkça, çocukların anneleriyle ilgili ilgisizlik/ihmal algı düzeyleri de artmaktadır ( $\beta=.826$ ,  $p<.01$ ). Annelerin çocuklarına yönelik kendileriyle ilgili düşmanlık/saldırganlık algı düzeyleri toplam varyansın % 68'ini açıklamaktadır. Annelerin çocuklarına yönelik ilgisizlik/ihmal algı düzeyleri, çocuklarının anneleriyle ilgili ilgisizlik/ihmal algıları üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.



**Tablo5. Hasta çocukların annelerinin çocuklarına yönelik ayrıştırılmamış red düzeylerinin, çocukların annelerine yönelik algıladığı ayrıştırılmamış red düzeyini yordayıcı etkisi**

DEĞİŞKEN	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	4.252	1.492	-	2.850	.006
Anne ayrıştırılmamış red düzeyi	.684	.117	.644	5.839	.000

$$R= 0.644 \quad R^2= 0.415$$

$$F_{(1,48)} = 34.094 \quad p=.000$$

Tablo 5'e göre, hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları ayrıştırılmamış red boyutu ile annelerinin çocuklarına yönelik algıladıkları ayrıştırılmamış red boyutu arasında istatistiksel açıdan yüksek ve olumlu düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $R=0.644$ ,  $R^2=0.415$ ,  $p<.001$ ). Annelerin çocuklarıyla ilgili ayrıştırılmamış red algı düzeyleri düştükçe, çocukların anneleriyle ilgili ayrıştırılmamış red algı düzeyleri de düşmektedir. Benzer şekilde annelerin çocuklarına yönelik ayrıştırılmamış red algı düzeyleri arttıkça, çocukların anneleriyle ilgili ayrıştırılmamış red algı düzeyleri de artmaktadır ( $\beta=.644$ ,  $p<.01$ ). Annelerin çocuklarına yönelik kendileriyle ilgili ayrıştırılmamış red düzeyleri toplam varyansın % 41'ini açıklamaktadır. Annelerin çocuklarına yönelik ayrıştırılmamış red algı düzeyleri, çocuklarının anneleriyle ilgili ayrıştırılmamış red algıları üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

## TARTIŞMA

Araştırmanın sonucuna göre, hasta çocukların anneleriyle ilgili algıladıkları kabul-red düzeyleri, sıcaklık/sevgi boyutu, düşmanlık/saldırganlık boyutu, ilgisizlik/ihmal boyutu ve ayrıştırılmamış red boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Çocukların annelerine yönelik kabul-red algıları yükseldikçe, annelerin kabul-red algısı da yükselmektedir. Benzer şekilde annelerin kabul-red algıları yükseldikçe, çocukların annelerine yönelik kabul-red algıları da yükselmektedir. Annelerin çocuklarına yönelik kendi kabul-red düzeyleri ile ilgili algıları, çocukların anneleriyle ilgili kabul-red algılarını yordayabilmektedir. Araştırmanın sonuçlarının tamamında da görüleceği üzere, annelerin ebeveyn kabul-red düzeylerinin, çocukların algıladığı ebeveyn kabul-red düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır. Hasta çocukların ve annelerinin anne kabul-reddi açısından bireysel algıları karşılıklı etkileşim içindedir. Anneler, çocuklarını, çocuklar da annelerini



etkileyebilmektedir. Araştırmanın sonucunda bulunan bu bulgular benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Khaleque ve Rohner (2002) ebeveyn kabulünün ve reddinin birçok farklı kültürde psikolojik ve davranışsal uyumun güçlü bir yordayıcısı olduğunu ve çocukların psikolojik uyumlarının %26'sının ebeveynleri tarafından ne kadar kabul gördüklerine dair algıları tarafından açıklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kendilerini reddedilmiş olarak algılayan çocukların ve ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını içeren davranış sorunları göstermeye ve madde kötüye kullanımını gibi sorunlar yaşamaya daha yatkın oldukları belirtilmiştir (Rohner ve arkadaşları, 2005; Rohner ve Britner, 2002). Ülkemizde ise Erdem (1990) tarafından yapılan bir çalışmada bu bulgular desteklenmiş ve ebeveyn reddinin çocuklarda yüksek düzeyde kaygı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Batum, 2007).

Yener (2005) tarafından beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 353 öğrenci ve onların anneleriyle bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, bu öğrencilerin anneleri ve babalarının sıcak ve sevgi dolu ve ılımlı kontrol yaklaşımını kullandıklarını bulmuştur. Bu çalışmada anne ve baba tarafından ilişkiler arasındaki kabulün orta düzeyde ( $r=.52$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, anne kabulünün yanı sıra, babanın kabulü ve çocukların psikososyal ayarlamaları arasında orta düzeyde korelasyon bulunmuştur ( $r=.59$ ,  $p<.001$ ). Knafo ve Schwartz (2003) 547 İsraili aileyi dahil ettikleri bir çalışmada er-

genler ve ebeveynleri ile ebeveyn değerlerini algılamaları arasındaki anlaşma düzeylerini araştırmışlardır. (Akt. Ekmekçi, 2008). Çalışmanın sonuçları, ebeveyn değerlerinin yani ebeveyn tutarlılık değerleri, mesajları, sıcaklık/yanıt, anne-babalarda gerçek ve algılanan anlaşma değerleri arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Öte yandan, ergenlerin algıları ile ebeveyn değerleri arasında negatif korelasyon olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle ebeveyn-çocuk seviyesi anlaşmasının, ebeveyn hakkındaki değerlerin, ergenlerin ebeveynleri zorlayabileceğini ve bunun önemli ölçüde negatif korelasyon ile ilişkili iken, ilgisiz ve kısıtlayıcı/reddetme ve otokratik olmasının olumlu ölçüde ebeveynlerin sıcak olarak algılanacak şekilde algılandığını ve duyarlı olduğunu göstermiştir (Akt, Ekmekçi, 2008).

Araştırmanın sonuçları, hasta çocukların ve annelerinin anne kabul-reddi ile ilgili algılarının karşılıklı etkileşim halinde olabildiğini göstermektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının benzer çalışmalarla paralellik gösterdiği de ortaya konulmuştur. Çocuklar annelerinden, anneler de çocuklarından etkilenmektedirler. Ayrıca annelerin kabul red değişkenlerine yönelik algıları, çocukların annelerine yönelik algılarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Çalışma 50 çocuk ve 50 anne ile sınırlıdır. Daha geniş örneklem gruplarıyla, annelerin yanı sıra babaların da dahil edildiği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Hasta çocukların anne-baba ilişkilerinin incelendiği, anne-baba kabul-red düzeylerini hangi değişkenlerin (sosyo-ekonomik düzey, hastalık v.b.) etkileyebileceğine yönelik farklı



değişkenlerle araştırmalar yapılabilir. Sağlıklı çocukların kabul-red düzeyleri ile hasta çocukların kabul-red düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Sonraki çalışmalar farklı yaş gruplarında da gerçekleştirilmelidir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda hasta/engelli çocukların anne-babalarına verilen rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmalı, geliştirilmelidir. Aynı zamanda hasta ve/veya engelli çocuklara yönelik rehabilitasyon, psikolojik danışmanlık gibi hizmetler artırılmalı, yaygınlaştırılmalıdır. Anne ve babalara yönelik psikolojik destek programları, anne-baba okulu gibi ebeveynlik becerilerini geliştirici eğitim programları hazırlanmalıdır.

#### KAYNAKÇA

**ANJEL, M. ve ERKMAN, F., (1993).** “The Transliteration Equivalence, Reliability and Validity Studies of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A Tool for Assessing Child Abuse”, International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect- Regional Conference, Ankara.

**BATUM, P., (2007).** “Öğrenme Bozukluklarında Ebeveyn Kontrolü-Reddi ile İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

**BECERİK - ÖZDİKER, J., (2002).** “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

Olan Çocukların Anneleri ile ilişkilerini Algılamaları ile Annenin Çocuğunu Kabul etme ve Reddetme Davranışlarına Ait Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık B. D., İstanbul.

**CANDAN, G., (2006).** “8-11 Yaşındaki Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Anne-Babalarının Kabul ve Reddetme Davranışlarını Algılayışı”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

**CENKSEVEN, F., (2000).** “Kekemelik Üzerine”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi. 6, (6), 37-48.

**COURNOYER, D. E., SETHI, R. ve CORDERO, A., (2005).** “Perceptions of Parental Acceptance- Rejection and Self Concepts Among Ukrainian University Students”, Ethos, 33(3), 335-346.

**ÇOLAK, C., (2010).** “Ebeveyn ile Psikolojik Sorunlar ve Dernekler: Kabul-Red, Sosyal Destek Odağı: Ergenlerle Yapılan Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

**EKMEKÇİ, A., (2008).** “Anne-Baba ve Çocuk Algıları Kongrüanslarında Ebeveyn Kabul Reddi”, Yayınlanmamış Yüksek



- Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- ERDEM, T., (1990)** “The Validity and Reliability Study of Turkish form of Parental Acceptance-Rejection Questionnaire”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- ERKMAN F., (2003).** “Turkish Children’s Perception of Parental Warmth, Corporal Punishment and Psychological Adjustment”, In Proceeding Of SCCR 32nd Annual Meeting, February, Charleston, South Carolina.
- GÜLAY, H. ve ÖNDER, A. (2007).** “Annelerin Kabul-Red Düzeyi ile Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Denizli.
- GÜLTEKİN, Z., (2011).** “Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba Reddiyle Baş Etmeleri ile Denetim Odağı, Öğrenilmiş Güçlük ve Eş Kabul Reddiyle İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İLDEN-KOÇKAR, Z. A., (2006).** “Parental Acceptance-Rejection, Self-Esteem and Psychological Adjustment in Children With Learning Disabilities as Compared to Children With Insulin Dependent Diabetes Mellitus”, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü, Ankara.
- KARASAR, N., (1995).** “Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar-İlkeler-Teknikler”, (12. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAYAHAN, A., (2002).** “Annelerin Bağlanma Stilleri ve Çocukların Algıladıkları Kabul ve Reddin Çocuk Ruh Sağlığı ile İlişkileri”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- KHALEQUE, A. ve ROHNER, P. R., (2001).** “Reliability of the Perceived Parental Control Scale: A Meta-Analysis Across Ethnic Groups, Center of Parental Acceptance and Rejection, School of Family-Studies”, University of Connecticut.
- KHALEQUE, A. ve ROHNER, P. R., (2002).** “Perceived Parental Acceptance-Rejection and Psychological Adjustment: A Meta-Analysis of Cross Cultural and Intracultural Studies”, Journal of Marriage and the Family,
- KOÇKAR, A., (2006).** “Ebeveyn Kabul Reddinin Benlik Saygısı ve Psikolojik Uyum Etkisi İnsüline Bağımlı Diabetes Mellitus Olan Çocuklar ile Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- ÖNGİDER, N., (2006).** “Evli ve Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn Kabul veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyum Üzerindeki Etkileri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- POLAT, A. S., (1988).** “Parental-Acceptance-Rejection”, Yayınlanmamış Yüksek





- Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- ROHNER, R. P., SAAVEDRA, J. M. ve GRANUM, E. O., (1978).** “Development and Validation of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire”, Catalog of Selected Documents in Psychology.
- ROHNER, R. P. ve BRITNER, P. A., (2002).** “Worldwide Mental Health Correlates of Parental Acceptance-Rejection: Review of Cross-Cultural and Intracultural Evidence”, Cross-Cultural Research.
- ROHNER, R., KHALEQUE, A. ve COURNOYER, D., (2005).** “Parental Acceptance-ejection Theory, Methods, Evidence, and Implications”, <http://www.espar.uconn.edu/> sitesinden alınmıştır.
- SHATLA, R., SAYYAH HEL, S., AZZAM H. ve ELSAYED R. M., (2011).** “Correlates of Parental Stress and Psychopathology in Pediatric Epilepsy”, Ann Indian Acad Neurol.
- YAŞAR, F., (2009).** “İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Anne-Çocuk İlişisini Kabul ve Reddedici Algılama Düzeyinin Annenin Evlilik Uyumu Düzeyiyle İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- YENER, N., (2005).** “Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Kabul veya Reddinin Okul Başarısı ve Okul Uyumu ile İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.



## PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİ VE OKUL ÖNCESİ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARLA “TELEVİZYON PROJESİ”NİN UYGULANMASI

### PROJECT BASED EDUCATION METHOD AND APPLICATION OF “TELEVISION PROJECT” WITH PRE-SCHOOL CHILDREN

*Arzu ÖZYÜREK<sup>1</sup>, İsa ÖZKAN<sup>2</sup>, Zuhale BEGDE<sup>3</sup>, Süleyman CIVLİZ<sup>4</sup>*

*<sup>1</sup>Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi*

*<sup>2,3</sup>Karabük Üniversitesi Safranbolu MYO, Çocuk Gelişimi Programı*

*<sup>4</sup> Karabük Üniversitesi MYO, Radyo Televizyonculuk Programı*

#### Özet

Bu çalışma, proje yaklaşımli eğitim uygulamasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-altı yaş grubu çocukların televizyon ve televizyonculukla ilgili bilgilerine etkisini incelenmek amacıyla yapılmıştır. Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu Uygulama Anaokuluna devam eden 17 çocuk, çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama öncesi, çocuklara konuyla ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda çeşitli etkinlikler planlanmıştır. On beş gün süreyle, günlük eğitimin bir parçası olarak televizyon ve televizyonculukla ilgili serbest zaman, sanat, oyun, drama, müzik, okuma yazmaya hazırlık, uzman çağırma, aile katılımı ve inceleme gezisi etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrası, çocukların konuyla ilgili aynı sorulara verdikleri cevaplarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca, çocuklar etkinlikler esnasında gözlenerek televizyon ve televizyonculukla ilgili görüşlerindeki gelişmeler değerlendirilmiştir. Son aşamada, yapılan çalışmalar sergilenerek ailelerle paylaşım sağlanmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların ilgilendiği konuların derinlemesine ele alınması, araştırma ve inceleme, yaparak yaşayarak öğrenme odaklı uygulamaları kapsayan proje yaklaşımının belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşmada daha etkili olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Proje tabanlı öğrenme, Okul öncesi dönem, Televizyon ve Televizyonculuk.

#### Abstract

This study has been carried out in order to examine the effects of project based education to the knowledge of children attending to pre-school institutions. Study group included 17 children who are attending to the Application Kindergarten of Karabuk University Safranbolu Vocational High School. Open ended questions about the topic have been asked to the children before the application and the various activities have been planned according to their answers. As a part of their daily education, the activities such as; free time about television and broadcasting, arts, games, drama, music, preparation to reading and writing, inviting an expert, family participation and study visits have been applied in a period of 15 days. It has been observed that there is a significant difference in the answers they gave after the application to the same questions. Furthermore, children have been observed during the activities and the developments in their opinions have been evaluated. In the last stage, sharing with the families has been provided by exhibiting the works that have been done during the activities. As a result of the study, it has been observed that dealing with the topics that attract the children's attention and the project based education that contains the activities focused on research and investigation, and learning through doing and experiencing is more effective in reaching the determined aims and gains.

**Keywords:** Project Based Education, Pre-school Education, Television and Broadcasting.



## 1.GİRİŞ

Eğitimin ve eğitimcilerin en önemli amaçlarından birisi, gelecek nesilleri en iyi şekilde yetiştirmek için etkili öğretim yöntemleri geliştirmek olmuştur (Öztürk, 2012). Çocuğu hayata hazırlamada en önemli süreç olan okul öncesi eğitimin kalitesi, eğitim koşullarından etkilenir. Kaliteli bir eğitim, çocuğun tüm gelişimini bütün olarak değerlendirmelidir. Ancak kurumun özellikleri, eğitim ortamları, öğretmen ve yöneticiler, aile katılımı ve eğitim ortamlarının niteliği artırıldığında kalite sağlanabilir ve gerçek hedeflere ulaşılabilir (M.E.B., 2006). Proje yaklaşımı; çocuğun kendi eğitiminde söz sahibi olduğu, eğitim programında ve yapılanmasında çocuğun merkeze alındığı, ilgi ve ihtiyaçlarının karşılık bulduğu bir eğitim anlayışıdır (Öztürk, 2012).

Proje yaklaşımının felsefi temellerinin oluşmasında Frobel ve Dewey'in görüşleri yanında Piaget'nin yapılandırmacı teorisi ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinin etkileri olduğu görülmektedir (Öztürk, 2012). Dewey'e göre; eğitim, öğrenme yaşantısı yoluyla gerçekleşir ve öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencinin öğrenmeye ilgisinin uyandırılması gerekir. Proje yaklaşımı öğrencinin, pasif bir alıcı konumundan araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve ulaştığı bilgileri anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözebilen bireyler olmasını amaçlayan bir öğrenme modelidir (Canoğlu, 2007). Hedeflere yönelik doğrudan öğretim yerine, gelişimi ve ilerlemeyi sağlayan yaşantıya dayalı eğitim modellerinin önemini vurgulayan

Dewey'in felsefesine uygun olarak kullanılacak bir yöntem olan proje yaklaşımı, özellikle okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki eğitim programlarında kullanılabilir (Şahin, 2010). Proje, daha fazla öğrenmeye değer bulunan bir konunun derinlemesine incelenmesini sağlar. Projenin amacı, konu hakkında daha fazla bilgi almak yerine, ortaya atılan sorulara doğru cevap aramaktır (Katz, 1994). Proje yaklaşımı, diğer modellere alternatif bir yaklaşım değil, yürütülmekte olan herhangi bir eğitim programı ya da modelle kolaylıkla bütünleştirilebilecek bir yöntemdir (Helm ve Katz, 2001).

Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımını eğitim programları, gelişimsel hedefleri temel alması ve konuların araç olarak kullanılmasıyla kolaylıkla günlük programla bütünleştirilebilir (Kandır ve Erdemir, 2002; Kurt, 2007). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli ve keşfederek öğrenmeye öncelik verdiği için (MEB, 2012), öğretmenlerin öğrenme süreci içerisinde çocukların bir şeyleri planlamalarına, yapmalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok fırsat tanımaya gerekli kılar (İnan, 2011). Proje yaklaşımını eğitim programı sayesinde çocuğun bilimsel düşüncesi, sosyal becerileri, görev ve sorumluluk alma bilinci, bellek ve problem çözme becerileri gelişir. Çocuk günlük yaşamla ilgili çeşitli rolleri oynamak için fırsatlar elde eder, araştırmaya yönelir, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir, duygu ve düşüncelerini grafiklerle ifade edebilir, elde edilen ürünleri başkalarıyla paylaşarak öz saygı kazanır, çe-



şitli etkinlikler yoluyla kendini ifade etme becerisini kazanır, kendini ve başkalarının duygularını tanır ve kabul eder, liderlik ve grup ilişkilerini anlayabilir (Kurt, 2007).

Proje yaklaşımı, çocukların erken yaşta dünyalarını keşfetmesini organize eden program özelliğindedir ve konuşma-tartışma, gezi alan çalışması, drama, araştırma, sunum olmak üzere beş temel belirgin özelliği vardır (Öztürk, 2012). Projeler, çocukların yaşına göre bir gün veya üç haftayı geçmeyen sürelerle planlanabilir. Çocukların ilgi düzeylerine göre proje süresinde değişiklik yapılabilir ve projeye ilişkin her etkinlik ya da seçilen konuyla ilgili her ayrıntı ele alınmayabilir (Kandır ve Erdemir, 2002). Proje yaklaşımının aşamaları; planlama/başlama, projenin uygulanması/alan çalışması, projeyi sonuçlandırma olarak uygulanır (Kandır ve Erdemir, 2002; Öztürk, 2012).

Planlama aşaması, konu seçimi ve konuyla ilgili bilgi edinmeyi kapsar. Uygun konu seçimi, proje çalışmalarının temelini oluşturur. Proje konusu seçiminde çocukların gelişimsel özellikleri, günlük yaşantıları, çevreleri, gereksinimleri, ilgileri, programın hedefleri, okulun coğrafi özellikleri ve yerel kaynakların kullanılabilirliği göz önünde bulundurulur. Konu seçimine, çocuklar ve aileler katılabilirler. Bu aşamada öğretmenin görevi seçenekler sunma, çocukların ilgi ve merakını uyardırma, onları teşvik etme olabilir. Çocukların yetişkinlerden daha az yardım alarak gözlem yapma, deney yapma, soru sorma, fikirlerini deneme, mekânları ziyaret etme gibi yöntemlerle araştırma yapabilecekleri konuları seç-

mek, projelerin başarısını artırabilir. Ayrıca seçilen konuların somut yaşantılar sağlıyor olması, çocukların günlük deneyimleriyle yakından ilgili olması, günlük etkinliklerle kaynaştırılabilmesi, araştırmaya uygun olması ve çocukların gelişimlerini desteklemesi oldukça önemlidir. Çocuklar, öğretmene sordukları sorularla proje konusunu belirleyebilir veya öğretmen çocuklara farklı seçenekler sunarak onların ilgileri doğrultusunda etkinliği yönlendirebilir. Planlama aşamasında, çocuklar proje konusuyla ilgili ön bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar. Bu nedenle çocuklar, konuyla ilgili olarak en azından sorulan birkaç soruyu gündeme getirebilecek düzeyde bilgiye sahip olmalıdırlar. Öğretmen, çeşitli sorularla çocukların konuyla ilgili ne bildiklerini ve neleleri merak ettiklerini anlamaya çalışır. Böylece, çocuklarla projenin hangi boyutu üzerinde çalışılacağı belirlenir. Ailelerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımı için rehberlik edilir (Katz, 1994; Kurt, 2007; Şahin, 2010).

Projenin uygulanması/alan çalışması aşamasında, proje konusunun ele alınan boyutuyla ilgili geliştirilir. Çocuklar öğretmenleriyle birlikte belirlenen konuyu araştırmaya ve incelemeye başlarlar. Proje süreci çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre özel bir konuyu araştırma, arkadaşlarıyla fikirlerini paylaşma, okuma yazmaya hazırlık, boyama, gözlemleri kaydetme, uzmanlarla söyleşiler, tartışma ve sorumluluk alma gibi bir dizi etkinliklere katılımlarını içerir. Toplanan bilgiler özetlenerek çocuklarla birlikte tablo, şema, çizim ve grafikler oluşturulur, raporlaştırılır (Katz, 1994; Öztürk, 2012). Öğretmen, çocuklara araştırma sorularına cevap verecek



kaynaklar sunar ve onların alan çalışmaları-na yönelmelerini sağlar. Proje konusuyla ilgili inceleme gezileri ve uzman kişilerle görüşme yapabilmeleri için çocukları organize eder. Bu aşamada, çevreyle etkileşim yoğunudur (Helm ve Katz, 2001; Kurt, 2007). Proje kapsamında yapılacak araştırma bütün sınıfı kapsayabileceği gibi, konuyla ilgili özel alt başlıklar oluşturularak küçük gruplarla ya da bazen tek bir çocukla bile gerçekleştirilebilir. Çocuklar, bireysel ya da grup çalışmalarıyla, ele alınan konuyu en ince ayrıntısına kadar çalışır. Böylece, derinlemesine bir öğrenme gerçekleşmesi mümkün olur (Şahin, 2010).

Projeyi sonuçlandırma aşamasında, proje çalışmasından öğrenilenler diğer çocuklar ve ailelerle paylaşılır. Projenin başlangıcında oluşturulan temel üzerine odaklanılarak öğrenilenler özetlenir, çocuklar neleri öğrendiklerini gözlemleyebilirler. Çocuklar resimler ve çizimler yoluyla öğrendiklerini ifade etmeleri için desteklenebilir (Katz, 1994; Helm ve Katz, 2001). Öğretmen, çocukların projeyi sunmaları ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmaları için ortam hazırlar. Projenin sonuçlarının değerlendirildiği bu aşamada, yeni bir proje için zemin oluşturulabilir, geziler planlanabilir ve raporlar sunulabilir (Kandır ve Erdemir, 2002). Sonlandırma etkinlikleri kapsamında çocuklar drama, oyun, sergi, rapor ve kitapçık ya da broşür hazırlama, sunum yapma yoluyla projenin hikayesini ve elde ettikleri kazanımları paylaşabilirler (Şahin, 2010).

Yapılan araştırmalar, çocuğun temel beceri ve yeterliklerini geliştirebilecek esneklikte

ve çocuk merkezli okul öncesi eğitim programları uygulandığında okul öncesi eğitimin etkilerinin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Güler, 2003). Proje yaklaşımli eğitim programları, çocukların birbirlerini tanımlarını destekler ve başkalarının farklı ilgi alanları ve deneyimleri olabileceğini fark etmelerine katkıda bulunur. Çocukları yaşadığı toplumun bir parçası olma yolunda hazırlar (Kandır ve Erdemir, 2002). Proje yaklaşımını kullanırken, öğretmenin göz önünde bulundurması gereken en önemli noktalardan biri, eğitim programının yalnızca proje yaklaşımından oluşmamasıdır. Öğretmen, proje çalışmalarının tamamlayıcı ve zenginleştirici niteliğinden yararlanarak hem öğrenciler hem de kendisi için okul deneyimlerini ilgi çekici hale getirmelidir (Şahin, 2010).

Öğrenmeye çok sayıda duyu organının katılması, bireyin öğrenmesini olumlu bir biçimde etkilemektedir. Çocuğun dış dünyayı algılamak için kullanabileceği en gelişmiş duyu organı gözdür ve dış dünyadaki olayları daha çok görme duyusu ile algılamaktadır. Çocuğun görme duyusuna etki eden araçlardan biri ise televizyondur. Televizyon, yalnız işitmeye ve yalnız görmeye dayalı iletişim araçlarına göre daha iyi bir öğrenme ortamı sunabilir. Çocukların televizyonla etkileşimleri çok küçük yaşlarda başlar ve yaş ilerledikçe çocukların televizyon izleme süresi artar. Televizyonun, çocuğun gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Fakat burada en önemli sorun; televizyonun nasıl kullanılacağı, televizyon karşısında geçirilen zamanın nasıl değerli kılınacağı ve televizyondan ne ölçüde yararlanılacağıdır.



Modern yaşamın bir parçası haline gelen televizyonun, bilinçli kullanıldığı sürece aileye, okula ve topluma yardımcı olacağı bir gerçektir (Güngör ve Ersoy, 1997; Mangır ve İnal, 1997; Türk ve Bıyık, 2004; Kaya ve Tuna, 2008; Aral, Bıçakçı ve Ceylan, 2011; Kaya Balkan, 2011; Tural Cheviron, 2011; Özüğurlu, 2011).

Günümüzde televizyon, en önemli kitle iletişim aracıdır ve hayatımızı çok fazla etkilemektedir (Türk ve Bıyık, 2004). Proje yaklaşımının çocuk merkezli olması ve çocukları belli bir konuyu derinlemesine incelemeye yöneltmesi, onların gelişimlerini her yönüyle desteklemesi nedeniyle çocukların hayatında önemli bir yeri olan televizyon ve televizyonculuk konusunun bu bakış açısıyla incelenmesini gerektirmiştir. Proje yaklaşımıyla televizyon ve televizyonculuk konusunun ele alındığı bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının, proje yaklaşımı uygulaması öncesi ve sonrasında televizyon ve televizyonculuk konusundaki görüşlerinde farklılıklar olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmada, çocukların televizyona olan ilgilerinden yola çıkılmış ve çocukların televizyon ve televizyonculukla ilgili bilgi düzeylerini belirlemek, proje yaklaşımından yararlanarak konuyu derinlemesine inceleme fırsatları sunmak ve yaşantılarını zenginleştirmek amaçlanmıştır. Karabük Üniversitesi Uygulama Anaokulu'na (Demir Çocuk Anaokulu) devam eden 4-6 yaş grubundan 17 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışmada, okul öncesi sınıf öğretmeninin çocukların televizyon izleme ilgi düzeylerinin yoğun olduğuna ilişkin bildiriminden yola çıkılmıştır. Çalışma, proje yaklaşımı aşamalarına uygun olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, çocuklar sınıf dışında bir odaya tek tek alınmış ve televizyon ve televizyonculukla ilgili “1. Televizyon izlemeyi seviyor musun? 2. Televizyonda en çok neleri/hangi programları izlersin? 3. Televizyon neden izlenir? 4. Televizyoncular neler yapar?” soruları sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Çocukların cevapları ve konuyla ilgili soruları da dikkate alınarak “televizyon ve televizyonculuk” konusu, projenin çalışma konusunu oluşturmuştur. Daha sonra, tüm grupta konu hakkında sohbet edilmiş ve bildiklerini birbirleri ile paylaşmalarına fırsat verilmiştir.

İkinci aşamada; çocukların sorularına cevap bulabileceği etkinlikler planlanmıştır. Proje sürecince; günlük eğitimin bir parçası olarak televizyon ve televizyonculukla ilgili serbest zaman, sanat, oyun, drama, müzik, okuma yazmaya hazırlık, uzman çağırma, aile katılımı ve inceleme gezisi etkinlikleri planlanmıştır. Proje konusuyla ilgili etkinlikler, günlük eğitim programının bir parçası olarak belli aralıklarla çocukların ilgileri doğrultusunda uygulanmıştır. Alan çalışması sonrası, çocuklara konuyla ilgili aynı sorular sorularak alınan cevaplar kaydedilmiş ve daha önce verdikleri cevaplarla karşılaştırılmıştır. Ayrıca, çocuklar etkinlikler esnasında gözlenerek televizyon ve televizyonculukla ilgili görüşlerindeki gelişmeler değerlendirilmiştir.



Üçüncü ve son aşamada, yapılan çalışmalar sergilenerek ailelerle paylaşım sağlanmıştır. Proje çalışması, on beş günlük süreyi kapsamıştır. Proje sonunda, ailelerin proje tabanlı uygulamaya ilişkin görüşleri alınmış, bir sonraki projeye ilgili olarak çocukların görüşleri paylaşılmıştır.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde projenin planlama/başlama, projenin uygulanması/alan çalışması, projeyi sonuçlandırma aşamaları ele alınmıştır.

**Planlama/başlama:** Bir proje konusu anlatılan bir hikâye, çocukların paylaştığı bir deneyim veya bir beyin fırtınasındaki fikirlerle ortaya çıkabilir (Towne, 1997). Planlamanın ilk adımı, öğretmen rehberliğinde oluşturulur (Chards, 2012). Bu çalışmada, çalışma konusunda okul öncesi sınıf öğretmenin bilgisine dayanılarak belirlenmiş, çalışma grubuyla ilk kez proje yaklaşımı deneneceğinden neler yapılabileceğine ilişkin öğretmen rehberliği ön planda tutulmuştur. Çocukların konuyla ilgili mevcut bilgileri yanında, başka neleri merak ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuklar sınıf dışında ayrı bir odaya alınarak, önceden belirlenen sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir.

Çocukların televizyon ve televizyonculukla ilgili sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde; çocukların tümü, televizyon izlemeyi sevdiklerini ve en çok çizgi film izlediklerini söylemişlerdir. Ayrıntıya girildiğinde “TRT Çocuk”, “Minika Çocuk” ve “Yumurcak” gibi çocuk kanalı isimlerini ve “Pepee”, “Şirinler”, “Twety”, “Caillou”, “Simbad”,

“Keloğlan” ve “Ben Ten” çizgi filmlerinin isimlerini söylemişlerdir. Televizyonun neden seyredildiği sorusuna üç çocuk “Canımız istediği için”, üç çocuk “Eğlenmek için”, birer çocuk “Sıkılmamak için, farklı olmak için ve her şeyi bilmek için” ve diğerleri ise bu soruya “Bilmiyorum” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Televizyoncuların ne yaptığı ile ilgili soruya, çocuklardan altısı “Bilmiyorum”, dördü “Televizyon tamir eder”, diğerleri “Çalışır, bale yapar, şarkı söyleyip oyun oynar, kostüm giyer” cevaplarını vermişlerdir. Soru-cevap aşamasından sonra, çocukların tümüyle televizyon ve televizyonculukla ilgili neler bildikleri ve neleri merak ettikleri hakkında sohbet edilmiştir. Bu ilk aşamanın sonunda, çocukların fikirlerinden de yararlanılarak daha sonraki günler yapılacak olan etkinliklerin neler olabileceği belirlenmiş, etkinlikler planlanarak hazırlanmıştır.

**Projenin uygulanması/alan çalışması:** Projenin ikinci aşamasında çocuklarla sorular tartışılır, konuyla ilgili dokümanlar toplanır, cevaplar bulunmaya çalışılır. Çalışmanın konusuyla ilgili ebeveynlere haber mektubu gönderilir. Çocuklar, birbirleriyle ve anne babalarıyla konuyla ilgili deneyimleri hakkında konuşmaya teşvik edilirler. Alan ziyaretleri yapılır ve çocuklarla bireysel deneyimleri tartışılır. Yapılan çalışmalar kaydedilir. Eğer çocuklar büyükse kendi çalışmalarını kendilerinin kaydetmelerine fırsat verilir (Chard, 2012).

Bu çalışmada, proje konusuyla ilgili olarak ailelere haber mektubu gönderilmiş ve kendilerinden zaman zaman aile katılımı çalış-



malarıyla destek isteneceği belirtilmiştir. İlk yazılan haber mektubunda, ailelerden şartları elverdiği ölçüde çocuklarının yaklaşık üç dakikalık bir kamera kaydı yapmalarına fırsat vermeleri istenmiştir. Çocuklar tarafından yapılan ilk kayıtların video kamera veya cep telefonlarıyla yapıldığı, bu kayıtlarda genellikle ebeveynin rol aldığı görülmüştür. Kamera kayıtları, çocuklarla birlikte sınıfta izlenerek deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Yaptığı kaydın sınıfta izlenmesi çocukları heyecanlandırmış ve ev ortamıyla ilgili böyle bir paylaşımında bulunmaktan zevk aldıkları gözlenmiştir. Çocuklar, bu çalışmayı yeniden yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Konuk olarak, radyo televizyon bölümü öğretim elemanları sınıfa çağırılmıştır. Uzman konuklar televizyonculuk alanında kullanılan ışık, kamera, mikrofon gibi materyallerin özelliklerini göstererek tanıtmış ve kullanımı hakkında uygulamalı olarak bilgi vermişlerdir. Bu ziyaretten üç gün sonra, çocuklarla radyo televizyonculuk bölümü uygulama stüdyosuna inceleme gezisine gidilmiştir. Gezi esnasında, çocuklara ortam ve kullanılan materyaller, alanda çalışan diğer kişiler ve yaptıkları işler hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklara kameraman, ışıkçı, sunucu gibi roller verilerek bir televizyon programının nasıl ortaya çıktığını yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağlanmıştır. Geziyle ilgili kamera kayıtları birlikte izlenerek gözlemlerini, deneyimlerini sözel olarak da paylaşmaları sağlanmıştır.

Çocuklar, televizyonun bir imge örüntüsü ya da dilbilimsel değil resimsel bir araç olduğu-

nu bilmemektedirler. Televizyonun dramatik bir araç olması ve televizyona egemen olan dramatik kurgulu dil, çocuğun televizyonu görsel bir oyuncak gibi kullanmasına neden olmaktadır. Çocuk, görüntülü masal anlatısı veya oyunlaştırılmış eğlenceye dönüşen televizyon haberlerini izledikçe yaşadığı dünyanın gerçeklerinden giderek uzaklaşma eğilimi içine girmektedir (Şirin, 2011). Bu çalışmada, özellikle alan gezisi sonrasında, çocukların televizyonun çalışma prensibi ve gerçek dünyayla ne denli ilişkili olduğunu anlaması açısından önemli deneyimler edindiği söylenebilir.

Sınıf ortamında okul öncesi öğretmeni ve araştırmacıların gözetiminde televizyon ve televizyonculukla ilgili serbest resim çalışması, hikâye anlatma, televizyon izlemenin doğru ve yanlış yönlerini vurgulayan drama çalışmaları yapılmıştır. Kamera, mikrofon, ışık, televizyon gibi materyalleri yapmaları için kullanılmak üzere artık materyaller sunulan çocuklar, serbest zaman etkinliklerinde bu materyalleri yapmışlar ve oyunlarında kullanmışlardır. Fen ve matematik çalışmasında, güneşin doğuşu ve bitkinin büyümesi aşamalarını gösterir resimleri boyadıktan sonra kurgu çalışmasına yer verilmiştir. Televizyonla ilgili akıllı işaretler hakkında bilgi verilmiş ve aile eğitimi panosuna da asılarak ailelerin farkındalığı sağlanmıştır. Alan çalışmasının son aşamasında, yeni bir haber mektubu ile, ailelerden çocuklarına yeni bir kamera kaydı fırsatı sunmaları önerilmiştir. Bu yeni kayıtların, ilk kayıtlarla karşılaştırıldığında daha bilinçli, çocuk merkezli ve planlı olduğu gözlenmiştir. Örneğin; çocuklar aile bireylerini





rastgele görüntülemek yerine onlarla röportajlar yapmışlar, evin bölümlerini bir sunucu gibi tanıtılabilmişlerdir.

Alan çalışmasının bitiminde, planlama/başlama aşamasında çocuklara sorulan televizyon ve televizyonculukla ilgili sorular yeniden yöneltilmiştir. İlk üç soruya verilen cevaplar genel olarak değişmemekle birlikte televizyoncuların neler yaptığına ilişkin sorulara verilen cevaplar çeşitlilik göstermiştir. Çocuklar “Televizyoncular ne yapar?” sorusuna aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

“Çizgi film, haber gibi şeyleri çekerler. Işıkçı, karanlık olan yerleri aydınlatarak daha güzel gösterir. Kameraman, kamera ile filmleri çeker, bir de muhabir var.”

“Film yaparlar, biz de onu izleriz.”

“Kamera ile çekim yaparlar, muhabir insanlarla röportaj yapar, ışıkçı da karanlık olan yerleri aydınlatır.”

“Kamera ile görüntüleri çekiyorlar, sonra da onları televizyona yolluyorlar. Biz de oradan seyrediyoruz.”

“Işıkçı ve kameraman görüntü çekiyorlar, onları televizyonda seyrediyoruz.”

“Haber yapıyor. Işıkçı var, muhabir var, kameraman var.”

“Kameraman, ışıkçı, muhabir. Bunlar seyrettiğimiz filmleri yapıyorlar.”

Çocuk, duyduğunu ve gördüğünü çok kolay oyunlaştırır. Hayaldeki arkadaşıyla yeni serüvenlere yönelebilir. Bu düşsel bir çocukluktur. Çocuk, gerçek arkadaşlarıyla da benzer

serüvenler yaşamak ister (Şirin, 2011). Alan çalışması aşamasında, çocukların oyunlarında televizyonculukla ilgili roller aldıkları, televizyon izlerken yakından izleme, sesini açma gibi konularda birbirlerini uyardıkları görülmüştür. Çocukların oyunları televizyonda haber sunma, röportaj yapma, şarkı söyleme, film çekme gibi çeşitlilik göstermiştir.

Alan çalışması aşamasında yapılan tüm etkinlikler fotoğraflanmış ya da kamera ile kaydedilmiştir. Ortaya çıkan ürünler, etkinlik panosunda sergilenmiş ve daha sonra çocukların portfolyosuna konmuştur.

**Projeyi sonuçlandırma:** Projenin sonuç aşamasında, proje süresince hazırlanan materyaller her öğrencinin portfolyosuna konur. Genellikle, proje çalışmasının sonunda aileleriyle paylaşmak için her öğrencinin çalışmasını biriktirerek ve projenin devam ettiği süre boyunca diğer öğrencilere de kaynak oluşturması için, proje sonuçlanana kadar proje materyallerinin okulda kalması tavsiye edilir. (Chards, 2012).

Bu çalışmada, çocuklarla sınıf ortamında yapılan kamera, mikrofon, ışık, televizyon gibi materyaller oyun ortamına dahil edilerek daha sonraki günlerde de oyunlarında kullanmalarına fırsat verilmiştir. Yapılan çalışmalarla ilgili ürünler, aileleri görebileceği şekilde okul girişinde sergilenmiştir. Ailelerin çocuklarını almaya geldiği akşam saatinde sergilenen ürünleri izlemeleri ve görüşlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Bireysel görüşmelerle projenin çocuğa kattıkları ile ilgili görüş alışverişinde bulunulmuştur. Genel olarak, ailelerin de proje çalışmasından memnuni-



yetlerini dile getirdikleri görülmüştür. Aneler; “Televizyondaki işaretleri görünce, o programı izleyip izlememesi gerektiğini söylüyor.”, “Büyüyünce kameraman olmayı düşünüyor.”, “Televizyondaki bir çizgi film bitince ‘Neden bitti? Gerçekten öldü mü?’ gibi sorular soruyordu. Şimdi görüntülerin nasıl gittiğini daha iyi anladığımı düşünüyorum.” Şeklinde çocuklarının kazanımları ile ilgili paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Çalışma sonunda, dört-altı yaş aralığındaki çocukların proje yaklaşımından yararlanarak televizyon ve televizyonculukla ilgili belli konularda ayrıntılı deneyim elde ettikleri görülmüştür. Bu çalışma, daha sonraki proje çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Çocuklar, sonraki günlerde herhangi bir konu ile ilgili merak ettiklerini daha kolay dile getirmiş ve araştırmaya istekli olmuşlardır.

Canoğlu (2007), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla yaptığı kontrol gruplu deneysel çalışmada, proje tabanlı öğretim yaklaşımıyla eğitim verilen gruptaki çocukların sezgisel matematik düzeylerinin geleneksel öğretim yaklaşımıyla eğitim alan gruptan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Sezgisel matematik becerilerinin öğretilmesinde proje yaklaşımının daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımıyla eğitim programlarının etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, proje yaklaşımıyla eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara

göre sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy (2010), çalışmalarında proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisini incelemiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanan deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test ve son test puanları arasında, kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalar, televizyon ve televizyonculukla ilgili yapılan proje çalışmadan elde edilen olumlu bulguları destekler niteliktedir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) 34. Maddesinde “Taraf Devletler çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal, ahlaki esnekliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslar arası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar.” ifadesine yer verilmektedir. Bu amaçla, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için kitle iletişim araçlarının çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararı olan bilgi ve belgeyi yaymayı teşvik edeceği vurgulanmaktadır (ÇVY:76, 2011). Yapılan tüm araştırmalar, televizyondaki şiddetin insanlar üzerinde ve özellikle de çocuklar üzerinde az ya da çok etkisi olduğunu göstermektedir (Öztürk, 2007). Aral, Bıçakçı ve Ceylan (2011), ilköğretim 4.ve 5.sınıf çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların televizyon izleme süreleri arttıkça saldırganlık puan ortalamalarında da artış olduğunu saptamışlardır.



Çocuklara yönelik televizyon programları hazırlanırken, program yapımcılarının çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate almaları, çocuklara yönelik programların uygun saatlerde yayınlanması, ailelerin çocukların izleyeceği programlarda seçici davranması, çocuklarını televizyon karşısında yalnız bırakmaması ve mümkün olduğunca onlarla birlikte izleyerek değerlendirme yapması, belli ölçülerde izleme süresine sınırlama getirmesi önemlidir. Bununla birlikte, her geçen gün, günlük yaşantımızda daha fazla yer almaya başlayan televizyonu yok etmek mümkün olmadığına göre, doğru kullanımının sağlanarak zararlarının en aza indirilmesi ve amaca uygun şekilde yararlanılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programı aile eğitimi çalışmalarında, televizyonun olumsuz etkisini kontrol edebilmek için alınabilecek önlemler konusu ele alınabilir. Okul öncesi programında ele alınan etkinliklerle, çocukların doğru televizyon izleme alışkanlığı kazanmasına destek olunabilir. Uzman desteğiyle ve alan gezileriyle, çocuklara televizyon programlarının nasıl hazırlandığı ve animasyon sahnelerinin nasıl yapıldığı uygulamalı olarak gösterilebilir. Sınıf ortamında, çocukların en çok etkilendikleri televizyon programı hakkında görüşlerini bildirmelerine ve tartışmalarına fırsat verilebilir.

Sonuç olarak, erken yaşlardan itibaren televizyonla karşılaşan çocukların televizyon ve televizyonculuk konusunda doğrudan yaşantılarla bilgi ve tecrübe edinmeleri sağlanarak özellikle televizyonun kullanımı konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu ça-

lışmada bir konuyu çocukların ilgisi doğrultusunda derinlemesine işlemeyi kapsayan proje yaklaşımının, çocukların ilgilerinden yola çıkarak hem konuyla ilgili hem de gelişimsel hedeflere ulaşmada etkili olduğu görülmüştür. Proje yaklaşımının okul öncesi eğitim programlarıyla bütünleştirilerek farklı konularla yürütülmesi, belirlenen gelişimsel ve eğitimsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

#### KAYNAKLAR

*ARAL, N., BIÇAKÇI, M., ve CEYLAN, R., (2011).* Televizyon Seyretme Süresinin Saldırganlıktaki Etkilerinin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2:375-383.

*CANOĞLU, M., (2007).* Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocuklarda Proje Tabanlı Öğrenmenin Sezgisel Matematik Becerilerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

*CHARD, S. C., (2012).* The Project Approach a Study Guide, [Erişim: <http://www.projectapproach.org/projectApproach-StudyGuide.pdf>, 21.03.2012].

*ÇOCUK VAKFI YAYINLARI:76., (2011).* BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Kitabı, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kogresi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.



- HELM, J. H. & KATZ, L. G., (2001).** Young Investigators: The Project Approach in the Early Years, Columbia: Teachers College Press.
- KAYA, K. ve TUNA, M., (2008).** İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17:159-182.
- KATZ, L. G., (1994).** The Project Approach. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. [Erişim: <http://www.ericdigests.org/1994/project.htm>, 23.03.2012]
- KURT, F., (2007).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerilerine Proje Yaklaşımli Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜLER, D., (2003).** 4-5-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Eğitim Araştırmaları, 13:53-65.
- GÜNGÖR, A. ve ERSOY, Ö., (1997).** Televizyon Programlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkisine İlişkin Anne-Baba Görüşleri, 10.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- İNAN, H. Z., (2011).** Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (Ed.: F.Alisinanoğlu), Ankara: Pegem Akademi.
- KANDIR, A. ve ERDEMİR, N., (2002).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Proje Yaklaşımli Uygulamalar, Ankara: Gazi Üni. Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(7):25-32.
- KAYA BALKAN, İ., (2011).** Okul Öncesi Çocuk ve Medya, Okul Öncesi Çocuk Ve..., (Ed.: M.Ormanlıoğlu Uluğ, G. Karadeniz), Ankara:Nobel Yayınları.
- MANGIR, M. ve İNAL, S., (1997).** Televizyonun Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerine Etkileri, 10.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- M.E.B., (2006).** 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü.
- M.E.B., (2012).** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara. [Erişim: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/09/06/965216/dosyalar/2013\\_03/01103525\\_mebokulncesetmprogram%C4%B12012.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/09/06/965216/dosyalar/2013_03/01103525_mebokulncesetmprogram%C4%B12012.pdf)].
- ÖZUĞURLU, M. B., (2011).** Televizyondaki Şiddet İçerikli Programların Çocuk Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2:384-393.



- ÖZTÜRK, Y., (2012).** Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı, Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar (Ed.: Z. Fulya Temel), Ankara: Vize Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, Ş., (2007).** Violence and TV Shows, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 3(12):21-32. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yay. ISSN:103-0256.
- ŞAHİN, D., (2010).** Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar, Erken Çocukluk Eğitimi (Ed.:İbrahim H. Diken), Ankara:Pegem Akademi.
- ŞİRİN, M. R., (2011).** Şiddet, Televizyon ve Çocuk Dostu Medya, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı (Yay.Haz.: M. R. Şirin), Çocuk Vakfı Yayınları:88, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yayın Dizisi:13, İstanbul.
- TOWNE, P., (1997).** The Grocery Store Project, The Project Approach Project Examples, [Erişim: [http://ualberta.ca/~schard/\\_vti\\_bin/shtml.exe/examples/previous/grocdc.htm/map?105,12.20.03.2002](http://ualberta.ca/~schard/_vti_bin/shtml.exe/examples/previous/grocdc.htm/map?105,12.20.03.2002)].
- TOTAL CHEVİRON, N., (2011).** Medyanın Şiddete Dayalı İşleyişi ve Çocukların Maruz Kaldığı Olumsuzluklar, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı (Yay.Haz.: M. R. Şirin), Çocuk Vakfı Yayınları:88, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yayın Dizisi:13, İstanbul.
- TÜRK, M. S. ve BIYIK, A., (2004).** Ekranan Yansıyan Şiddet ve Televizyon Yayınlarının Çocuklara Etkileri, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(1): 177-202.
- YILDIZ BIÇAKÇI, M. ve GÜRİSOY, F., (2010).** Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1):307-316.
- \*Bu çalışma, 17-18 Nisan 2012 TRT Uluslar arası Çocuk ve Medya Uygulamaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.**

## HAKEM KURULU

ÜNVANI	ADI SOYADI	BAĞLI OLDUĞU KURUM
DR.	Alev Fatoş PARSA	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Alev ÖNDER	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Arzu ÖZYÜREK	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Belkız Ayhan TARHAN	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Besim AKIN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Doğan BIÇKI	ÇANAKKALE 19 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ebru Özgür GÜLER	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emine DEMİRAY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emine KOLAÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ergun YOLCU	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma Ali SİNANOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma TEZEL ŞAHİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatoş SİLMAN	ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Filiz ERBAY	MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülşen KIRLA	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gökhan DELİCEOĞLU	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gözde İnal KIZILTEPE	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil TANIL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hatice YALÇIN	KAMANANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hülya Gülay OGELMAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa TALAS	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Münevver Can YAŞAR	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Neylan ZİYALAR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nezahat GÜÇLÜ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nimet ÖNÜR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurhan TEKEREK	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurhayat ÇELEBİ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Osman TİTREK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Pelin AVŞAR	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdal SEVEN	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdar TOK	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sibel SÖNMEZ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sinem TUNA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yakup HACI	ÇANAKKALE 19 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yener ÖZEN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ünal BİLİR	ÇANAKKALE 19 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zarife SEÇER	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeliha YAZICI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şahamet BÜLBÜL	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

## **ACED Uluslararası Hakemli Aile Çocuk Ve Eğitim Dergisi**

Adres : Atakent Mah. Akasya 1 Evleri C2-23 Blok Kat 4 Daire 17 Halkalı Küçükçekmece İstanbul



Web <http://www.aceddergisi.com>

E-mail [info@aceddergisi.com](mailto:info@aceddergisi.com)