



Ankara Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Fakültesi  
Yayın No: 1



# “AİLE VE ÇOCUK”

*Prof. Dr. Mine Mangır'ın  
Anısına*



Editör  
Prof. Dr. Neriman ARAL

Ankara  
2012

**PROF. DR. MİNE MANGIR'IN  
ANISINA  
“AİLE VE ÇOCUK”**

**EDİTÖR**

**Prof. Dr. Neriman ARAL**

**ANKARA  
2012**

**ISBN: 978-605-136-030-0**

**Kütüphane No: 349**

**Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Yayın No: 1**

**Bilim Kurulu**

**Prof. Dr. Neriman ARAL**

**Prof. Dr. Gülen BARAN**

**Prof. Dr. Figen GÜRSOY**

**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

**Prof. Dr. Pınar ÇAKIROĞLU**

**Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

**Yrd. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI**

**Yrd. Doç. Dr. Aslı UÇAR**

**Arş. Gör. Aybüke YURTERİ**

**Arş. Gör. Sultan ŞAHİN**

**Baskı Öncesi Hazırlık**

**N. Meral AYYILDIZ**

Ankara Üniversitesi Basımevi

İncitaşı Sokak No:10

06510 Beşevler / Ankara

Tel: 0(312) 213 66 05

**Basım Tarihi:**

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Sunuş.....	1
Gülümseyen Yüzün Hep Bende Hocam .....	3
Çok Sevdiğim Dostum.....	5
Mine Mangır Benim Halamdı.....	7
Prof. Dr. Mine MANGIR'ın Özgeçmişi .....	9
Üniversite Öğrencilerinin Eş ve Evlilikten Beklentileri Üzerine Bir Araştırma <i>Prof. Dr. Mine MANGIR</i> .....	19
Okul Öncesi Dönemde Görsel-Uzamsal Zekanın Cinsiyete Göre Yordanması The Prediction of Spatial Intelligence of Preschoolers According to Gender <i>Prof. Dr. Duyan MAĞDEN, Öğr. Gör. Binhan KOYUNCUOĞLU</i> .....	49
Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Anne Babaların Aile Eğitime Yönelik Gereksinimlerinin Belirlenmesi Study on the Opinions of Parents with Preschool Age Children towards Family Education in The Preschool Period <i>Prof. Dr. Neriman ARAL, Prof. Dr. Gülen BARAN, Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN, Yrd. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Doç. Dr. Serap ERDOĞAN</i> .....	69
Lösemi Hastası Olan Çocuğa Sahip Annelerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi A Study on Anxiety Levels of Mothers Who Have Children with Leukemia <i>Öğr. Gör. Dr. Ayhan BABAROĞLU, Prof. Dr. Gülen BARAN</i> .....	89
İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Yapbozlarla Verilen Eğitimin Etkisinin İncelenmesi	

An Investigation of The Effect of Teaching with Puzzles on The Fifth Graders' Attitudes towards Social Studies Lesson <i>Prof. Dr. Neriman ARAL, Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Yrd. Doç. Dr. Münevver CAN-YAŞAR</i> .....	111
Ergenlerin Arkadaşlık İlişkileri, Sosyal Destek Algıları ve Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi A Study on The Relationship Between The Peer Relationships, Social Support Perceptions and Perfection of Adolescents <i>Yrd. Doç. Dr. Güneş SALI, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL</i> .....	131
Çocuklara Göre Peynir Bir Süt Ürünü mü, Yoksa Bir Kahvaltı Yiyeceği midir? Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Kategorizasyon Becerisinin İncelenmesi According to Children is Cheese a Dairy Product or a Breakfast Food? Investigation of Categorization Skill in Preschoolers <i>Arş. Gör. Dr. Durmuş ASLAN, Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS</i> .....	147
Eğitimde Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yöntemi Problem Based Learning Method in Education <i>Doç. Dr. Adalet KANDIR, Blm. Uzm. Elçin YAZICI</i> .....	169
Çocuğun Gelişimini Engelleyen Aile ile İlgili Etmenler Family-Related Factors that Hinder the Development of the Child <i>Arş. Gör. Aybüke YURTERİ, Prof. Dr. Neriman ARAL</i> .....	187
Erken Ergenlik Dönemindeki Çocukların Gözüyle “Subjektif Refah” Children’s View of “Subjective Well-Being” in the Early Adolescence <i>Prof. Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Filiz YILDIRIM</i> .....	201
Çocuklarda Problem Çözme Becerisi Problem Solving Skill in Children <i>Öğr. Gör. Vuslat OĞUZ, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL</i> .....	217
Bir Aile Katılım Stratejisi: Veli Toplantıları A Parent Involvement Strategy: Parents’ Meetings <i>Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Arş. Gör. Raziye GÜNAY BİLALOĞLU, Arş. Gör. Seda ŞAHİN</i> .....	239
Okul Çağı Çocuklarının Beslenme Alışkanlıkları: Ebeveyn ve Okulun Rolü Nutritional Habits of School Age Children: Role of Parents and School <i>Yrd. Doç. Dr. Nazan AKTAŞ</i> .....	257
Okul Öncesi Dönemde Cinsel Kimlik Gelişimi ve Cinsel Eğitim	

Sexual Identity Development and Education in Preschool Period <i>Doç. Dr. Ümit DENİZ</i> .....	267
Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Parent Involvement in Preschool Education <i>Yrd. Doç. Dr. Ender DURUALP</i> .....	281
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Anne Babaların Çocuklarına Oyuncak Satın Alma ile İlgili Görüşleri The Views of The Parents in Different Socio-Economical Levels Over Their Children's Purchasing Toys <i>Uzm. Nur ÖZYEŞER CİNEL, Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN</i> .....	297
Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ruhsal Uyum Sorunlarının Anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması The Comparison of Psychological Adjustment Problems of Pre-School Children in Terms of The Mother's and the Teacher's Evaluations <i>Yrd. Doç. Dr. Aygen ÇAKMAK, Dr. Y. Bahadır GÜLER</i> .....	319
Erken Çocukluk Döneminde Çocukla İletişim Communication With Child During The Early Childhood Period <i>Yrd. Doç. Dr. Hatice ŞİMŞEK BEKİR</i> .....	333
Çocuklarda Çinko Eksikliği Zinc Deficiency in Children <i>Doç. Dr. Nurten ÇEKAL</i> .....	349
Okul Öncesi Dönemde Sanat Etkinliklerinin Önemi ve Sanat Köşesi Importance of The Arts Activities in Early Childhood Period and The Art Corner <i>Öğr. Gör. Şule ERDEN</i> .....	361



Öğretim elemanları ile birlikte...

## Sunuş

Değerli hocamız Prof. Dr. Mine Mangır anısına bu kitabı hazırlamaktan dolayı mutluluk ve onur duymaktayız. Hocamız çalışmaları, eserleri, renkli ve esnek kişiliği, düşünce yapısı, akademik kimliği ve yönetim becerisiyle hepimize örnek olmuş, başarılı bir bilim insanıdır. Özellikle çocuk gelişimi alanına yaptığı katkıları, bilim insanı yetiştirmeye yönelik çalışmaları, çözüm üreten ve yol gösteren kişiliği, bilim insanına yakışan üslubu örnek alınacak niteliktedir.

Hocamız, insan yaşamındaki güzellikleri olduğu kadar, zorlukları da kabullenme konusunda hepimize örnek olmuş, sevgiyle, umutla hayatın ne kadar değerli olduğunu bizlere öğretmiş ve AİLE VE ÇOCUK kavramlarının önemini algılamamızda değerli katkıları olmuştur. Sevgi dolu iletişim tarzıyla bize karşı koruyucu, destekleyici bir tutum içinde olmuş, hoca olarak koruyup kollamanın yanı sıra, anne şevkatı ile bazen sevinçlerimizi, bazen de sıkıntılarımızı paylaşmıştır. Katılımcı ve paylaşımcı yönü, insan ilişkilerindeki zerafeti, güven verici ve içten davranışlarıyla hayatımızda derin izler bırakmıştır. Hocamız, iyi düzeyde olan İngilizce bilgisi ile hem akademik çalışmalarımıza, hem de üniversitemize önemli değerler katmıştır.

Sevgili hocamız Prof. Dr. Mine Mangır dostluğu, sıcakkanlı ve sevecen tavırlarıyla birçok insanın, özellikle de öğrencilerinin yaşamlarında önemli yer edinmiştir. Bizler de dahil olmak üzere danışmanlığını yaparak akademik yaşantılarına anlamlı katkılar sağladığı öğrencileri, günümüzde farklı üniversitelerde öğretim üyesi olarak çalışmakta, Prof. Dr. Mine Mangır'ın izinden yürümekte ve verdikleri eğitimle O'nu yaşatmaya devam etmektedirler. Dostları, arkadaşları, öğrencileri onunla tanışmış olmanın onurunu ve mutluluğunu her zaman gönülden hissetmekte ve dile getirmektedirler.

İnsancıl yanı güçlü, arkadaşlarına, meslektaşlarına, öğrencilerine destek olan ve yol gösteren hocamız Prof. Dr. Mine Mangır hayatı boyunca objektif olmayı ilke edinmiş bir bilim insanıdır. Genç yaşta aramızdan ayrılan, anıları ile bize ışık tutmaya devam eden hocamız Prof. Dr. Mine Mangır'ı örnek bir insan olarak sonsuz özlem ve saygıyla anıyoruz. Yazılarıyla bu kitaba anlam kazandıran ve hocamıza sevgimizi, saygımızı, minnettarlığımızı belirtmemize yardımcı olan tüm yazarlara sonsuz teşekkür ederiz.

IşığI ve ilkeleri ile bize daima yol gösterecek olan saygıdeğer hocamız Prof. Dr. Mine Mangır anısına hazırlanan “AİLE VE ÇOCUK” temalı bu kitabı saygılarımızla sunarız.

*Sevgili hocamıza saygılarımızla...*

**Ankara Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Fakültesi  
Çocuk Gelişimi Bölümü  
Öğretim Elemanları**



*Çocuk Gelişimi Bölümü mezuniyet töreninde...*

### **Gülümseyen Yüzün Hep Bende Hocam...**

Mine Mangır Hoca için anma olacak bu kitap fikri gündeme geldiğinde yine o bildik acı, hüznün, keder ne dersiniz deyin, gelip çörekledi göğsümün ortasına. Mine Hoca'nın vedasını hiçbir zaman anlamadım, gerçi hangi vedayı anlayabiliriz ki...

Sadece her insanın bu dünyada bir varoluş nedeni olduğuna inanırım ben, dünya ile nasıl vedalaştığımızın, buradan nasıl gittiğimizin ne önemi var? Gidilen yer de bilinmediğine göre; burada olup bitenleri anlamak için kafa yormayı ve gidenlerin yaşamımız içindeki yerlerini hatırlamayı daha çok önemserim. Bir de ölümün insanın yeryüzündeki varlığı için bir yok oluş olduğunu hiç düşünmem, bir tek insan tarafından bile hatırlanmak; yaşıyor olmaktır bana göre... Mine hoca bana hep bir seyahate çıkmış ve başka bir ülkede yaşlanmadan hep aynı yaşta yaşıyor gibi gelir. Bunun aslında insanın ölüm karşısındaki acizliğini böyle yenmeye çalışması olduğunu da bilirim, ama kime ne...

Mine Mangır'ı da öyle düşünüyorum. Gülen yüzünü, samimi, klasik üniversite hocası olmanın dışında, sıra dışı insani taraflarını, yaşama bakışını ve bizlerle iletişimini hatırlarım. Öğrenciliğimde Hocam oldu, kaygısız, rahat ders saatlerimizi, en çok da 'Şengülcüğüm' dediğini hatırlarım. Mezun olunca asistan oldum ve Hocayı daha sık görmeye başladım. O zamanlar asistanlık denilirdi, şimdilerin araştırma görevlisi idik o yıllarda. Bir kez bile aşağılayıcı, yaralayıcı ya da üzücü bir konuşma biçimine rastlamadım. Oysa asistanlık zordu o zamanlarda; ne yaparsın? –ne iş olsa yaparım, formunda çalıştığımız için çoğu zaman bunaldığımız da olurdu. Yaşıtlarından hep farklıydı Hoca... Odasında her zaman keyifli yiyecekler bulundurur, ikram etmeden duramazdı. En çok yabancı dilde kitap Hoca'nın odasında idi, kitaplarına hayranlıkla bakardım, istediğimizde de hayır demez hemen verirdi...

Dostları vardı, ziyaretine gelenler çoktu, üstelik rastlaşınca hepsi ile de bizleri tanıştırdı. Sosyal bir insandı, ben de özenirdim o yanına, güler yüzlü ve zarifti...

Bugün düşününce çok genç olduğum o yıllarda (80'lerin ikinci yarısı) anlayamadığım bir yanını daha hissettim Hoca'nın, şefkatliydi, bunu özellikle bizim gibi genç insanlardan esirgemiyordu...

Ailesinden söz etmeyi çok severdi, hiç dilinden düşürmediği bir oğlu vardı; Görkem!..

Mine Hoca gitti, her şeyi ardında bırakarak gitti... Mutlu gittiğini ya da mutlu olmak için gittiğini düşünmek istiyorum. Gidenleri düşünürken Mine

Hoca aralarında en çok içimi acıtandır. Hep sevgi ile aklımdan, gönlümden geçiriyorum Hocayı. Mine Hoca deyince sadece iri parlak gözlerini, tek tük kırışan saçlarını ve gülümsemesini hatırlatmayı seçmişim, öyle de kalacak bendeki izleriyle...

**Prof.Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU**

**Ankara Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Fakültesi  
Dekanı**



*Çocukluk yılları ve kardeşler*

---

## **Çok Sevdığım Dostum,**

Bizim dostluğumuz senin üniversite öğrenciliğın döneminde başladı. Beni hem asistanın olarak, hem de ablan gibi görerek sevdin ve saydın. Ben de bu çok güzel ve parlak zekalı kızı, hem öğrencim, hem de kardeşim gibi sevdim. Bizim dostluğumuz böyle başladı, gittikçe daha da sağlamlaştı. Hesapsız kurulan bu dostluk sona kadar da böyle devam etti ve aramızdaki sevgi köprüsü hiç bir zaman hasar bile görmedi.

Senin bilimselliğini ve bilime katkılarını bölüm arkadaşların çok iyi değerlendirdiler. Sen gençliğı çok iyi tanıdın ve onlara sevgi ve anlayışla yaklaştın.

Bölümünde, her zaman bilgi alışverişini sağlayarak sürekli sinerji yaratmayı başardın.

Zaman zaman yaptığın güzel espriler ve şakalar senin zekanın, sanatsal yönünün ve renkli kişiliğinin göstergesiydi.

Çevrene yardım etmeyi hiç esirgemedin ve herkese eşit davrandın, kimseyi hor görmedin. Mutlu ve huzurlu olabilmek için hep çaba harcadın. Ama ne yazık ki sebep sonuç ilişkisi değişmedi ve yüreklerimiz dağıldı.

Güzel dostum, güzel kardeşim, seni çok sık hatırlıyorum ve “neden” diye sormuyorum. Çünkü uzun yıllar içinde seni çok iyi tanıdım ve senin kin, nefret bilmez kişiliğınle aydınlık bir yerde olduğuna inanıyorum.

**Prof. Dr. Seniha HASİPEK**  
**Ankara Üniversitesi**  
**Ev Ekonomisi Yüksekokulu**  
**Beslenme Bilimleri Bölümü**  
**Emekli Öğretim Üyesi**



*Kardeşler ve aile büyükleri bir arada*



*Ev ekonomisi yüksek okulunda bir yılbaşı kutlaması*

---

## **Mine Mangır Benim Halamdı...**

Ölüm hakkında hiç düşünmem. Ölümü konuşmaktan da hiç hoşlanmam. Biraz da bu nedenle halam Mine Mangır'ı kaybettiğimi hiç düşünmedim...

Onu hep Ankara'da Bestekar Sokak'taki evlerinin salonunda hatırlıyorum.

Çocukluk ve genç kızlığımda Ankara'da en çok gittiğimiz "misafirlikti" halamlar.

Benim için o, sadece halam değil, annemin "en yakın dostuydu".

Biraz hayranlıkla, biraz da merakla izlerdim dostluklarını. Üniversiteden sınıf arkadaşı olan bu iki kadın her gün mutlaka telefonla konuşur, birbirlerini görmeden, seslerini duymadan edemezlerdi.

Annemin albümündeki siyah-beyaz Ev Ekonomisi fotoğraflarında en gülyüzlü genç kızdı halam.

Ben onun kadar yaşam enerjisi yüksek az insan tanıdım. Onu hep gülyüzüyle hatırlıyorum.

Sadece kendisiyle değil, belki de daha çok başka insanlarla ve yaşamla ilgiliydi Mine halam.

İnsanları anlamaya çalışırdı. Kendisi de hep "anlaşılmaq" isterdi...

Fakülteadaki odasında gencecik öğrencilerine hocalık kadar yaşam koçluğu yaptığını biliyorum. Onların dertlerini dinler, içtenlikle yol gösterirdi.

Herkesin haklı olabileceğine inanırdı, kimseyi yargılamazdı. Yüreğinin genişliği de bundandır sanırım...

İnce zevkleri vardı. Müziğe, sanata, farklı kültürlere karşı hep ilgi duydı.

Dünyada yediğim en güzel tatlıları yapan kadındı o ! Mutfakta harikalar yaratırdı, masası hep coşku doluydu.

En son yine olağanüstü neşeli bir yılbaşı sofrasında birlikte olduk, Brüksel'de.

Her türlü muzipliği yaptık beraber, antika pazarlarını dolaştık, bize en nadide parçaları anlattı.

Kent meydanında gitmediğimiz tarihi eser kalmadı, göl kenarlarında uzun yürüyüşler yaptık, uzun uzun sohbet ettik.

Türkiye'den, sevdiklerinden ve sevenlerinden uzakta olmak üzüyordu biraz onu.

Ama bunun dışında her zamanki gibi ışıltılı, gözlerinin içi gülüyordu.

Onu öyle, en sevimli gülümsemesiyle bıraktık Brüksel'de.  
Uçaktan inip eve girdiğimde çalan telefonun bizi yıkan o feci haberi vereceğini bilseydim hiç açmazdım.  
Babama söyleyemedik bile onu kaybettiğimizi.  
Çok gençti.  
Daha yapacak çok işi vardı.  
Hayatta en çok Görko'yu sevdi, biricik oğlunu.  
Eminim hiç görmediği torununa da tapardı.  
Hayat çok kısa.  
Çok da acımasız.  
Annemin onun gardrobundan bana hatıra getirdiği turuncu ayakkabılarını her giydiğimde bunu düşünüyorum...  
Mine Mangır benim halamdı...  
Özel bir insandı.  
Özel bir insan.

## Özlem GÜRSES



*Babası ve kardeşi ile birlikte...*

## Prof. Dr. Mine MANGIR'ın Özgeçmişi

- 1. Adı Soyadı:** Mine Mangır
- 2. Doğum Tarihi:** 23.03.1946
- 3. Unvanı:** Profesör
- 4. Öğrenim Durumu:**



Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Ev Ekonomisi	Ankara Üniversitesi	1968
Doktora	Ev Ekonomisi	Ankara Üniversitesi	1976

**Mangır, M. (1976).** Ankara'da Kamu Sektöründe Çalışan Evli Kadınların Çalışma Nedenleri, Aile Yapıları, Sorunları ve Aile Bütçesine Katkıları Üzerinde Bir Araştırma. Doktora Tezi (basılmamış), Ankara.

### 5. Akademik Unvanlar

- Yardımcı Doçentlik Tarihi : **17.12.1984**  
Doçentlik Tarihi : **02.11.1987**  
Profesörlük Tarihi : **13.04.1993**  
Emeklilik Tarihi : **17.06.1999**

### 6. Yönetilen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

#### 6.1. Yüksek Lisans Tezleri

- Koca, G. "İlkokul birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarını etkileyen faktörler", Ankara Üniversitesi, 1987.
- Varol, H. "Yozgat ili köylerinde ailelerin uyguladıkları çocuk disiplin yöntemleri", Ankara Üniversitesi, 1988.
- Baran, G. "On yaş çocuklarında davranış bozuklukları ile benlik kavramının gelişimi arasındaki ilişki üzerinde bir araştırma", Ankara Üniversitesi, 1988.
- Silleli, F. N. "Ankara ili'nin ilçelerindeki çocuk yuvalarında kalan 12 yaşındaki korunmaya muhtaç kız ve erkek çocukların aile bireylerini ve

- aile ilişkilerini algılamaları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1989.
- Aktaş, Y. “Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 9-12 yaş grubu korunmaya muhtaç kız ve erkek çocuklarda korku yaygınlığı ve yoğunluğu üzerine karşılaştırmalı bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1990.
- Kandemir, F. “Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki onyediy yaş grubu gençlerin kendini kabul düzeyini etkileyen bazı faktörler üzerinde bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1991.
- Köksal, A. “Çıracılık Eğitim Merkezi'ne devam eden ve etmeyen 15-18 yaş grubu çalışan çocukların çalışma koşulları ve sorunları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1992.
- Başar, F. “Ankara Kalaba Çocuk İslahevi'nde kalan 15-18 yaş grubu ergenlerin suça yönelmelerinde ailenin etkisi üzerine karşılaştırmalı bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1992.
- Ergin, B. “Lise öğrencilerinin cinsel bilgi düzeyleri, cinsel eğitime ilişkin beklentileri ile anne-babaların cinsel eğitim konusundaki tutumları üzerine bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1993.
- Bostan, S. “14-16 yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi”, Ankara Üniversitesi, 1993.
- Babaroğlu, A. “Ortaokulların birinci sınıflarına devam eden çocukların anne-babaları tarafından uygulanan disiplin teknikleri ve çocukların bu tekniklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi”, Ankara Üniversitesi, 1995.
- Saruhan, N. “Ankara İl merkezinde lise son sınıfa devam eden öğrencilerin atılganlıkları ile ana ve baba tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi”, Ankara Üniversitesi, 1996.
- Berengi, N. “Anadolu liseleri sınavına hazırlanan beşinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi” Ankara Üniversitesi, 1996.
- Doğan, S. “Gazi Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen bazı faktörler üzerinde bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1996.
- Ulusoy, N. “Kız meslek liseleri uygulama anaokullarına devam eden 3-6 yaş grubundaki çocukların bilişsel becerilerinin incelenmesi”, Ankara Üniversitesi, 1997.

## 6.2. Doktora Tezleri

- Erkan, S. “Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçeleri ile köylerinde ilkököl birinci sınıf çocuklarının konuşma yeteneklerinin gelişimine okulun etkisi”, Ankara Üniversitesi, 1988.
- Beğenç, H.T. “Özel ve kurumlara bağlı anaokulu öğretmen tutum ve davranışlarını saptamaya yönelik karşılaştırmalı bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1990.
- Çağatay Aral, N. “Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerinde bir araştırma”, Ankara Üniversitesi, 1990.
- Haktanır, G. “7-10 Yaşlarındaki çocuklarda sayı, madde, uzunluk, miktar, ağırlık, alan ve hacim korunumu ilkesinin incelenmesi” Ankara Üniversitesi, 1994.
- Müniroğlu, R. S. “Anaokullarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların motor gelişim düzeylerine etki eden bazı faktörler üzerine bir araştırma” Ankara Üniversitesi, 1995.
- Alisinanoğlu, F. “Üniversite öğrencilerinin ben (ego) durumları ile ana-baba tutumlarını algılamalarını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi” Ankara Üniversitesi, 1995.
- Baran, G. “Ankara’da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi” Ankara Üniversitesi, 1995.
- Başar, F. “Üvey ebeveyne sahip olan ve olamayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi”, Ankara Üniversitesi, 1996.
- Kandır, A. “Ankara sokaklarında çalışan ve çalışmayan oniki-ondört yaş grubundaki erkek çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi, Ankara Üniversitesi, 1997.
- Köksal, A. “Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi”, Ankara Üniversitesi, 1997.

## 7. Yayınlar

### 7.1. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (*Proceedings*) basılan bildiriler

- Mangır, M.,** N. Aral ve G. Baran. “A Research on Smoking and Alcohol Drinking Behaviors of University Students Living in Dormitories,” XV.

*International School Psychology Colloquim, Selected Papers, İstanbul, Türkiye, 1992.*

**Mangır, M.** ve G. Haktanır. "Some Factors Influencing The Moral Judgements of The Seven Year Age Students Going to Primary School First Grade, *XV. International School Psychology Colloquium, Selected Papers, İstanbul, Türkiye, 1992.*

**Mangır, M.,** N. Aral ve G. Baran. "Physical Abuse and Neglect in Middle School Children," *XVI. International School Psychology Colloquium, Abstracts, Banska Bystrica, Slovakia, 31, 1993.*

**Mangır, M.** Turkish School System. "Educational Institutions", Human Health and The Environment Council of Europe's Teacher Bursaries Scheme Course. Stabek College. Norveç 5-11 August.

## 7.2. Uluslararası kitaplarda bölümler

**Mangır, M.** *Bread Comsuption in Turkey and Its Role in The Diet.* International Course in Food Science and Nutrition. Unpublished Case Study, Wageningen, 1973.

## 7.3. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

**Şehirli, A. ve Mangır, M.** (1981), Atatürk ve Toplumsal Görüşleri, Atatürk ve Tarım: Tarım Orman Bakanlığı, *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi*, 78-108.

**Mangır, M.** "Eğitimde Öğretmenin Rolü," *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **12 (119)**, 21-24, (1987).

**Mangır, M.** "Eğitimde Öğretmenin Rolü", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **119 (12)**, 21-24, (1987).

**Mangır, M.** "Çocuğun Öğrenim ve Okul Sorunları," *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **12 (125)**, 4-9, (1987).

**Mangır, M.** "Çocuğun Okul Öğrenimi ve Sorunları", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, **12 (65)**, 54-60, (1987).

**Mangır, M.** ve G. Baran. "Çocukta Rol Özdeşimi ve Cinsel Kimliğin Kazanılması," *Eğitim ve Bilim Dergisi*, **76 (14)**, 66-72 (1990).

**Mangır, M.** ve N. Çağatay-Aral. "Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi," *Eğitim ve Bilim*, **15 (79)**, 10-20 (1991).

**Mangır, M.** ve F. Başar. “Çocuğu Suça Yönelten Aile Tutum ve Davranışları” *Eğitim ve Bilim*, **84 (16)**, 21–24, (1992).

**Mangır, M.** ve Y. Aktaş. “Baba Çocuk İlişkisi” *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, **21**, 5-7, (1992).

**Mangır, M.** ve N. Aral. “Ergenlik Dönemi Özellikleri ve Sorunları”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **9 (1)**, 3–20, (1992).

Baran, G. ve **M. Mangır**. “On Yaş Çocuklarında Davranış Bozuklukları ile Benlik Kavramının Gelişimi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma,” *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yıllığı*, **43 (1–2)**, 131-138, (1993).

**Mangır, M.**, N. Aral, ve A. Köksal. “Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Çocukların Çalışma Nedenleri”, *Kültür Gençlik*, **21/22**, 43-45, (1993).

#### **7.4. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler**

**Mangır, M.** “Okul Öncesi Çocuklarda Arkadaşlık Kavramı”, *YA-PA 5. Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Antalya, 100-107, 1987.

**Mangır, M.**, ve H. Tulpar Beğenç. “Özel Kurumlara Bağlı Anaokulu Öğretmen Tutum ve Davranışlarını Saptamaya Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *VI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Bildiri Özetleri, 5-7 Eylül , İstanbul, 1990.

**Mangır, M.** ve N. Aral. “Ailede Ana Baba Tutumları”, *Ailenin Güçlenmesinde Aile Bireylerinin Sorumlulukları Paneli*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Kurumu Başkanlığı Eğitim Serisi: 3, Paneller-Konferanslar: 1, Ankara, 1991.

**Mangır, M.** ve N. Çağatay Aral. “Çocukta Arkadaşlık Kavramı”, *I. Okul Öncesi Eğitim Semineri*, 20 Nisan, 44-48, Ankara, 1992.

**Mangır, M.** ve G. Haktanır. “Çocuk ve Çevre”, *Çevre 92. Uluslararası Çevre Kongresi*, 13-17 Mayıs, İstanbul, Türkiye; 122-126, 1992.

**Mangır, M.**, N. Aral ve G. Baran. “Yurtlarda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Sigara Kullanım Durumları, *Milli Tütün Komitesi Bilimsel Araştırma Alt Komitesi 11. Toplantısında Sunulan Bildiriler ve Toplantı Tutanakları*, Tekel Araştırma Enstitüsü Yayın No: Ens. Müd./ 45, 69-79, İstanbul, 1992.

- Mangır, M.** ve N. Aral. “Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi”, 8. *Okul Öncesi eğitim ve Yaygınlaştırılması*, YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi Ltd. Şti., 21-23 Mayıs, Bursa, 1992.
- Mangır, M.** ve G. Baran. “Türkiye’de Çocuğun Aile ve Toplumsal Çevre İçindeki Yeri ve Önemi,” *Kadın, Aile ve Çevre Paneli*, ed. D. Eser ve Ö. Özgen, 45-48, Ankara, 1993.
- Mangır, M.**, N. Çağatay-Aral, ve A. Köksal. “Çalışan Çocuklar”, 3. *İzmir İktisat Kongresi. Sosyal Değişim ve Sosyal Gelişme Stratejileri*, 5, 163–176, 1993.
- Mangır, M.** ve F. Başar. “Fiziksel İstismara Uğramış Çocukların Özsaygı Düzeylerinin Belirlenmesi“, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt I, 742-750, Balcalı-Adana, 1994.
- Mangır, M.**, N. Aral, ve A. Köksal. “Çalışan Çocukların Geleceğe Yönelik Düşünceleri ve Çalışma Nedenleri”, *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu I*, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, 9-18, Elazığ, 1995.
- Mangır, M.**, N. Aral, G. Haktanır, G. Baran, F. Başar ve A. Köksal. “Fiziksel Yönden İstismar Edilen ve Edilmeyen Çocukların Ana-Baba Tutumlarını Algılayış Şekillerinin İncelenmesi,” *10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A. Ş., 81-98, Ankara, 1997.
- Mangır, M.**, A. Köksal, ve F. Başar. “Ergenlerin Yaratıcılık ve Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi“, *Ulusal Ev Ekonomisi Kongresi*, 204-213, Ankara, 1997.

### 7.5. Hakemli Olmayan Ulusal Dergilerde Yayınlanan Makaleler

- Mangır, M.** “Türkiye’de Yiyecek Alışkanlıkları”, *Gıda Dergisi*, **12 (1)**, 55-59, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay-Aral. “Köyde Aile Yapısı”, *Karınca*, **56 (647)**, 43–46, (1990).
- Mangır, M.** ve Y. Aktaş. “Çocuk Hakları Sözleşmesi”, *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, **198**, 15, (1990).
- Mangır, M.** ve Y. Aktaş. “Çocuğa Kaç Yaşında Hangi Oyuncak?”, *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, **202**, 6. (1991).
- Mangır, M.** ve N. Aral. “Köy Gençliği”, *Karınca*, **58 (666)**, 40–42, (1992).

- Mangır, M.** “Çalışan Çocuklar”, *Cumhuriyet*, 31 Ocak: 12, (1992).
- Mangır, M.** ve F. Başar. “Çocuklar Neden Suç İşler?” *Yaşadıkça Eğitim*, **22**, 18–20, (1992).
- Mangır, M.** ve N. Aral. “Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi”, *Anne Dergisi*, **39**: 46 (1992).
- Mangır, M.**, N. Aral ve G. Baran. “Üniversite Öğrencilerinin Alkol Kullanımlarının İncelenmesi,” *Gıda Dergisi*, **17 (5)**, 353-359, (1992).
- Mangır, M.** ve F. Başar. “Çocukta Kişilik Gelişimi ve Ailenin Rolü”. *Anne Dergisi*, **39**,74, (1992).
- Mangır, M.** ve F. Başar. “Çocuğun Suça Yönelmesinde Aile Ne Kadar Etkilidir?” *Yargıtay Dergisi*, **18 (3)**, 412–414, (1992).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay-Aral. “Ailenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Faktörler” *Ka-De-Fe Dergisi*, **16 (1)**, 29-32, (1992).
- Mangır, M.** ve F. Kandemir. 17 Yaş Grubu Gençlerin Kendini Kabul Düzeyini Etkileyen Faktörler. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, **1 (3)**; 50-57, (1993).
- Mangır, M.**, N. Aral, ve A. Köksal. “Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Çocukların Çalışma Nedenleri”, *Kültür Gençlik Dergisi*, **21-22**, 43-45, (1993).
- Mangır, M.** ve F. Başar, “Çocukların İçini Kemiren Duygu Kardeş Kıskançlığı” *Ka-De-Fe Dergisi*, **1**, 30-32 (1994).
- Mangır, M.**, ve F. Başar, “Toplumumuzun Önemli Bir Sorunu: Suçlu Çocuklar” *Ka-De-Fe Dergisi*, **3**, 9-11. (1994).
- Mangır, M.**, ve F. Başar, “Kardeş Kıskançlığı.” *Yaşadıkça Eğitim*, **42**, 30–31. (1995).

## 7.6. Yazılan Ulusal Kitaplar

- Şehiraili, A. ve **M. Mangır**, *Atatürk ve Toplumsal Görüşleri. Atatürk ve Tarım*. Tarım Orman Bakanlığı, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayını, Ankara, (1981).
- Hasipek, S., E. Gönen, M. Arlı, ve **M. Mangır**, *Ev Ekonomisi Etkinliklerinin Geliştirilmesi*. Güneydoğu Anadolu Projesi Tarımsal Kalkınma Sempozyumu, (ayrı basım) 579-594, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, (1986).

- Mangır, M.** ve N. Çağatay, *Okulöncesi Çocuklarda Arkadaşlık İlişkileri*. A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1026, Derlemeler: 37, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay, *Beş-Altı Yaş Çocuklarının Arkadaşlarını Kabul ve Reddetmesinin İncelenmesi*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1005, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 545, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve Erkan, S, *0-4 Yaş Arasındaki Çocuklarda Dil Gelişimi*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1006, Derlemeler:30, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay, *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Arası Çocukların Görsel Algılamaları Üzerinde Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1011, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 547, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay, *Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarında Görsel Algılama ve Zeka İlişkisinin İncelenmesi*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1171, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 645, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve Koca, G., *İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1012, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 548, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Silleli, *Çocuk ve Oyun*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1014, Derlemeler:31, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Silleli, *Çocuk Suçluluğu*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1027, Derlemeler: 38, Ankara, (1987).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay, *Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcılığını Etkileyen Bazı Etmenlerin İncelenmesi*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1169, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 643, Ankara, (1990).
- Mangır, M.** ve N. Çağatay, *Türk Ailesi ve Çocuk Eğitimi*. A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1170, Derlemeler: 644, Ankara, (1990).
- Mangır, M.**, N. Çağatay, G. Baran ve G. Haktanır, *Psikolojide Üç Büyükler*. A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1188, Derlemeler: 47, Ankara, (1990).
- Mangır, M.** ve G. Baran, *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Altı Yaş Çocuklarında Cinsel Kimliğin Kazanılması Üzerine Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1190, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 653, Ankara, (1990).

- Mangır, M.,** N. Çağatay Aral, ve A. Cerit Aksoy, *A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu ile Tarımsal Mekanizasyon Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Depresyon Durumlarını Etkileyen Bazı Etmenler Üzerinde Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1189, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 652, Ankara, (1990).
- Mangır, M.** ve G. Haktanır, *A.Ü. Ziraat Fakültesinde Çalışan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerinde Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1177, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 643, Ankara, (1990).
- Mangır, M.,** *Üniversite Öğrencilerinin Eş ve Evlilikten Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1263, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 698, Ankara, 1992. (BAŞLICA ESER).
- Mangır, M. ,** *Ankara Kalaba Çocuk İslahevinde Bulunan Suça Yönelmiş Çocukların İşledikleri Suç Türleri İle Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1264, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 699, Ankara, 1992.
- Mangır, M.** *Ankara'da Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Öğrencilerin Çalışma Nedenleri ve Bunları Etkileyen Bazı Faktörler Üzerinde Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1261, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 696, Ankara, 1992.
- Mangır, M.,** G. Baran, Y. Aktaş ve F. Kandemir, *Yozgat İli Köylerinin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumları Üzerine Karşılaştırılmalı Bir Araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1238, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 680, Ankara, 1992.
- Mangır, M.,** N. Aral ve G. Baran, *Yurtlarda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Sigara ve Alkol Kullanımlarının İncelenmesi*, A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları:1240, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 682, Ankara, 1992.
- Mangır, M.,** G. Haktanır, ve S. Müniroğlu, *Ankara'daki Resmi Jimnastik Klüplerine Devam Eden Çocukların Aile Yapıları, Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Durumları Üzerinde Bir Araştırma*, A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları:1267, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 701, Ankara, 1992.
- Mangır, M.** ve Y. Aktaş, *Gecekondu Gençliğinde Boş Zaman Etkinlikleri*, A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları:1268, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 702, Ankara, 1992.

**Mangır, M.** ve Y. Aktaş, *Çocukluk Korkuları*, A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1241, Derlemeler: 51 Ankara, 1992.

**Mangır, M.** ve F. Başar, *Fiziksel İstismara Uğramış ve Uğramamış 10 Yaş Grubu Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Çocuklarının Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi.*“ A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1311, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 724, Ankara, 1993.

**Mangır, M.,** N. Aral, G. Haktanır, G. Baran, F. Başar ve A. Köksal, *Fiziksel İstismara Uğrayan ve Uğramayan Çocukların Bazı Kişilik Özellikleri ile Ana-Baba Tutumlarını Algılayış Biçimleri Üzerinde Bir Araştırma*, Çankaya Rotary Kulübü Çocuk İhmalini ve İstismarını Önleme Projesi Kapsamında Bilimsel Bir Araştırma, Ankara, 1995.

### 7.7. Ulusal kitaplarda bölümler

**Mangır, M.,** N. Aral ve G. Baran, “Ailelerin Çocukları Üzerindeki Fiziksel İstismar ve İhmal Durumlarının İncelenmesi,” *A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu 1992-1993 Çalışmalarından Bir Kesit*, ed: M. Bayraktar, V. Kalıncara, N. Aral, 29-33, Ankara, 1993.

### 8.İdari Görevler

Anabilim Başkanlığı: Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 1983-1985

Müdür Yardımcılığı : Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu 1994-1997

### 9. Ödüller

“NUFIC” bursuyla 1973 yılında Hollanda’da Wageningen’de altı ay süreli “International Course in Food Science and Nutrition” kursuna katılım.

“NAVF” bursu ile 1990 yılında Norveç’de Türkiye-Norveç Kültürel ve Bilimsel Değişimi programı çerçevesinde “Human Health and the Environment-Council of Europe’s Teacher Bursaries Acheme Course” katılım.

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EŞ VE EVLİLİKTEN BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

*Prof. Dr. Mine MANGIR*

## Giriş

Gençlik yılları; yapı, ruh ve sosyal anlayışlar bakımından çok hızlı değişikliklerin yaşandığı ve bu değişikliklere uyum sağlamak için büyük bir çabaların harcandığı, güç bir dönemdir. Bazı aileler çocuklarının, erişkinliğe geçiş dönemi olan, bu dönemi normal olarak kabul etmezler. Gence hala çocuk muamelesi yapanlar olduğu gibi, tehlikeli bir çağ olduğu düşüncesiyle, genç üzerine baskılarını arttıran aileler de bulunmaktadır.

Bununla beraber, son gençlik yıllarında kişinin kendine güveni yavaş yavaş artar, olumlu ve olumsuz yönlerini görebilir ve gelecekle ilgili; öğrenim, meslek ve eş seçimi gibi konularda planlar yapabilir.

Geleneksel toplumlarda evlenme, bireylerden çok, aileleri birbirlerine bağlar ve eş seçiminde karar organı; çocuklarını denetleme hakkına sahip olan ailelerdir (Şahinkaya, 1981).

Günümüzde sosyo-ekonomik ve kültürel değişimler nedeniyle gençlerin gelecek ile ilgili beklentilerinde' ve bu beklentilerle ilgili tutumlarında bazı değişimler olmakta ve gençler daha bağımsız davranabilmektedirler.

Özellikle üniversite yıllarında, arkadaş gruplarının değer sistemleri ile düşüncelerinin bireyin davranışlarında çok büyük payı olabilmekte ve aileler çocukları üzerindeki etkilerini giderek kaybetmektedirler. Ayrıca ülkemizde ebeveyn-çocuk arasındaki eğitim düzeyindeki farklılıklar da gençlerin daha bağımsız davranmalarında etkili olmaktadır (Özğüven, 1989).

Üniversiteye gelmiş gençler, gerek cinsel kimliklerini kazanmış olmaları, gerekse hayat görüşlerini belirleyecek yaş ve olgunluk düzeyinde olmaları nedeniyle daha fazla geleceğe dönük planlar yapmaktadır.

---

(Bu çalışma, Prof. Dr. Mine MANGIR'ın profesörlük kadro atama başvurusunda başlıca eser olarak belirtilmiştir).

İnsan hayatında eş seçme, evlenme, meslek seçme kadar önemli bir dönüm noktasıdır. Çünkü iyi düşünülmeden ve acele olarak verilecek bir karar mutsuz evliliklere ve hayal kırıklıklarına neden olabilir (Şahinkaya, 1979; Bilen, 1983). Oysaki evlilik kadın ve erkeğin yaşamlarını birleştirerek birbirlerinin eksikliklerini tamamladığı ve birbirleriyle bütünleştikleri bir kurumdur ve bu kurumda beraber yaşayan insanların uyumlu ve dengeli bir biçimde yaşamaları da evlilikteki mutluluğu ve dolayısıyla da toplumsal uyumu etkileyecektir.

Bu nedenle, gençlerin evlenme konusunda ele almaları gereken en önemli konu eş seçimidir.

Eş seçiminde en önemli koşul öncelikle kişinin kendisinin iyi bir eş olabilmesi ve evlilikten neler beklediği konusunda karar verebilmesidir. Çünkü evlilikte mutluluk eş seçiminin iyi yapılmasına bağlıdır. Bunun için de kişi öncelikle evlilikten ve eşten beklentilerini, evliliğin amacını çok iyi saptamalı ve buna uygun kişiyi eş olarak aramalıdır. Evlilikte eş seçiminde kişinin alacağı karar onun gelecekteki gerek sosyal gerekse duygusal yaşantısını tamamen etkileyecektir (Bilen, 1983; Köknel, 1981).

Alınacak bu kararda ancak, gencin eş seçiminde tam bir özgürlüğe sahip olabilmesi ve kendi kararını kendisinin verebilmesiyle mümkün olabilir.

Bugünün gençlerinin yarının eş adayları olduğu düşünüldüğünde, onların eş ve evlilikle ilgili beklentilerini belirlemek ve bu konuda gerek siyasal ve gerekse sosyo-ekonomik tedbirleri almak gerekmektedir.

Bu nedenle bu araştırma, üniversite gençliğinin eş ve evlilikten beklentilerini ve bu beklentilerin cinsiyete göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır.

### **Kuramsal Bilgiler**

#### **Evliliğin Tanımı**

Evlilik, bir kadınla bir erkeğin toplumsal kurallar ve yasaların öngördüğü biçimde yaşantılarını birleştirmeleri şeklinde tanımlanabilir.

Türk Medeni Kanunu'na göre ise evlilik, iki karşıt cinsten insanın hukuken kabul edilebilecek nitelikte bir hayat ortaklığı kurmasıdır.

#### **Evliliğin Tipleri**

Evlilik, iki karşıt cinsten kişinin birlikteliği olarak tanımlanabilir. Buna karşın farklı devirlerde ve farklı toplumlarda değişik evlilik tiplerine de rastlanmaktadır. Bu durumda evlilikler monogami ve poligami olmak üzere iki temel grupta toplanabilir.

Tek eşle evlilik şekli olan monogami modern toplumlarda kabul edilen tek evlilik şeklidir. Çok eşle evlilik şekli olan “polygami” ise kendi arasında iki gruba ayrılır.

Bir kadının birden fazla erkekle evlenmesinden oluşan evliliğe “poliandri (polyandry)” ve bir erkeğin birden fazla kadınla evlenmesinden oluşan evliliğe ise “polijeni (polygyny)” denilmektedir (Erdentuğ, 1985; Gökçe, 1978).

Murdock (1957), tarafından 554 toplum üzerinde yapılan araştırmada toplumların 415’inde polijeni,135’inde monogami ve ancak birkaç tanesinde de poliandri evliliğe rastlanmıştır.

### **Polijeni (polygyny)**

Bir erkeğin birden çok kadınla evlenmesidir. Bu durum iki sebepten dolayı ortaya çıkabilir.

Birincisi savaşlar, afetler gibi olaylarla erkek sayısının azalmasıdır. Bu tür durumlarda toplumdaki düzeni sağlamak için bu evlilik şekli zorunlu olarak kabul edilmektedir.

Ayrıca bazı dinlerde (İslam) ve bazı toplumlarda da (Doğu Afrika zencileri) bu evlilik; toplum tarafından normal sayılmakta ve kanun dışı olarak kabul edilmemektedir. Hatta bu toplumlarda birden fazla kadınla evlilik, bir ölçüde de zenginliğin işareti sayılmaktadır (Alkan, 1981; Özkaya, 1984). Ayrıca, zengin ve nüfuslu ailelerde erkek, prestij sağlamak, kısa sürede çok fazla özellikle de erkek çocuğa sahip olmak ve ev işlerinin paylaşılması gibi nedenlerle de birden fazla kadınla evlenebilmektedirler. Bu durumda kadın kocasının birden fazla kadınla evlenmesine itiraz etmemektedir (Esenpek, 1979; Gökçe, 1978). Bu tür evlilikte erkek, evli olduğu her kadın ve ondan olan çocuklarıyla ayrı birer çekirdek aile oluşturmaktadır. Bu durumda eşler, ayrı evde yaşadıkları gibi, aynı evde ayrı odalarda da yaşayabilirler. Bu evlilikte erkek ayrı kadınların ortak kocası ve bu kadınların çocuklarının ortak babası olması sebebiyle aile bütünlüğünü sağlayıcı durumdadır (Erdentuğ, 1985).

Polijeni ailesi “birincil evlilik (primary marriage)” ve “ikincil evlilikler (secondry marriage)” diye iki gruba ayrılır. Birincil evlilik bireyin ilk yaptığı evlilik olup, ikincil evlilik bireyin eşinin ölümü, onun hastalığı veya işlerin fazlalığı durumunda genellikle birincil eşin kardeş veya akrabası ile yapılan evliliklerdir.

Polijeni evliliklerde eşler arasındaki cinsel kıskançlıktan kaynaklanan veya ev işlerinin yapılmasından kaynaklanan tartışmalar görülebilir. Eşlerin

kardeş olması durumunda ise bu tartışma daha az olmaktadır. Çünkü kardeş olan eşler arasında karşılıklı hoşgörü ve işbirliği olduğu gibi baba evinden koca evine gelen bir paylaşım da söz konusu olmaktadır (Erdentuğ, 1985).

Türkiye’de de gerek islam kültürünün etkisi ve gerekse de sosyal yaptırımların etkisiyle (erkek çocuk sahibi olmak, zenginlik gibi) çok eşli evliliklere rastlanmaktadır. Polijeni evlilikler Türkiye’de % 2 dolaylarında olup, % 38 ile Doğu Anadolu, % 23 ile Karadeniz, % 21 İç Anadolu, % 15 Akdeniz ve % 3 ile de Ege ve Marmara bölgelerinde görülmektedir (Timur, 1972).

### **Poliandri (Polyandry)**

Bir kadının birden fazla erkekle evlenmesidir. Bu evlilik çeşidi, çok fazla yaygın olmayan bir evlilik çeşidi olmakla birlikte, Hindistan’da Toda ve Noya, Polenezya’da, Marquesas kabilelerinde ve Tibet’de rastlanabilmektedir. Bazı topluluklarda işlenecek toprağın az olması buna karşın erkek kardeş sayısının fazla olması bu evlilik şeklini ortaya çıkarmaktadır.

Tibet’lerde görülen ve “erkek kardeşler poliandrisi” olarak bilinen bu evlilik çeşidinde amaç mal varlığının bölünmemesidir.

Nayar tipi poliandri’de ise kocalar arasında kardeşlik bağı bulunmamaktadır.

Toda’lardaki poliandride ise kadını evleneceği erkeklerin ya kardeş ya da soyun izlenmesine ilişkin kurallar nedeniyle akraba olmaları gerekmektedir. Ancak bu evlilikte amaç mal varlığının bütünlüğünü sağlamak değildir. Bu toplulukta kadının birden fazla erkekle evlenmesi, bu toplulukta kız çocuklarının öldürülmesi sonucu kadın sayısında olan azalmadır.

Markiz adalarındaki yerlilerde görülen poliandri uygulamasındaki amaç ise, haneye insan gücü sağlamak ve hane için bir prestij sağlamaktır. Bu hanelerde kadının aileye herhangi bir katkısı olmayıp tek görevi kocalarını memnun etmektir.

Bazı toplumlarda ise evli erkek kardeşin ölümüyle, diğer erkek kardeşin yengesiyle evlenmesi ve yeğenlerine babalık etmesi normal sayılmaktadır. Burada amaç ölen kimsenin eşi, çocukları ve mallarının akraba grubu içinde muhafaza edilmesidir.

Ülkemizde bu tip evlilik çeşidi başlık sorununa çözüm getirdiği için Anadolu’nun bazı bölgelerinde de görülmektedir (Erdentuğ, 1985; Gökçe, 1978).

### **Monogami (Monogamy)**

Bir erkeğin bir tek kadınla evlenmesidir. Normalde bütün toplumlarda ve bütün çağlarda görülen evlilik şeklidir. Bugün modern ve demokratik toplumlarda geleneksel olarak kabul edilen evlenme şekli olmaktan daha çok kanunen de kabul edilmiş bir evlilik şeklidir.

Bu evlilik çeşidi ideal bir evlilik şekli olmakla birlikte, çiftler arasındaki olumlu ilişkiler ebeveyn çocuk arası ilişkinin de düzenli biçimde yürütmesine olanak sağlar.

Ülkemizde de toplum tarafından kabul edilen ve kanun tarafından belirtilen tek evlilik çeşidinin “monogami” olmasına rağmen, bazı bölgelerde çok eşli evliliklere de rastlanabilmektedir (Gökçe, 1978; Şahinkaya, 1979).

### **Grup Evlenmeleri**

Bir grup erkeğin bir grup kadınla evlilik hayatı yaşamalarıdır. Normalde hiçbir kabiledede görülmemesine karşın, Yeni Gine’de ve Afrika’nın Mosai’leri arasında bu evlilik çeşidi görülmektedir. Bu gruplar bütün klan’da değil, aynı zamanda doğan veya aynı zamanda sünnet olan erkek çocukların bir grup oluşturmasıdır. Bu grubu oluşturan çocuklar belirli çağa gelip evlendiklerinde, hepsinin karısı birbirinin hanımı sayılabilmektedir.

Ayrıca son yıllarda Avrupa’da da aynı yaşlardaki gençler birarada yaşamaktadırlar (Şahinkaya 1979).

### **Evlilikte Eş Seçimini Etkileyen Faktörler**

İnsan yaşamında eş seçme son derece önemli bir dönüm noktasıdır. Özellikle yetişkin bir insanın yaşamaktan zevk alması mutlu bir evlilik hayatı ile sağlanabilir. Bu mutluluk da büyük ölçüde eş seçiminin iyi yapılmasına bağlı olmaktadır. Bu nedenle evlenme konusunda ilk ele alınması gereken konu eş seçimi olmalıdır.

Günümüzde evlenme şekli ile ilgili en önemli sorun evlenecek kişilere tanınan eş seçme özgürlüğüdür. Ancak ne yazık ki ülkemizde halen (özellikle de kırsal alanlarda) gençlerin eş seçiminde aileler büyük rol oynamaktadır. Özellikle kızlarda eş seçimi aileler tarafından yapılmakta ve genç kız bu karara uymak zorunda bırakılmaktadır. Timur (1972) tarafından yapılan araştırmada da kızların evlenmelerinin % 67’sinde ailenin kararı ve kendi kararı olduğu, % 12.5’inin de kendinin karar verdiği ve ailenin de bu durumu kabul ettiği saptanmıştır. Fakat kendi isteği olmadan ailesinin zoru ile evlenen kızların oranında % 11.4 olduğu bulunmuştur. Evlenenlerin % 9.2’si ise kaçma ve kaçırılma şeklinde evlendiklerini belirtmişlerdir. Aynı araştırmaya göre; erkeklerin. % 51.1’inin son kararı kendisinin, % 38.8’inin

ana babasının ve % 8.1'nin de diğer akrabalarının verdiği saptanmıştır.

Eş seçimi ile ilgili yapılan çalışmalarda kimin kiminle evleneceğini belirleyen faktörler ise şu şekilde belirlenmiştir.

### **Yakınlık**

İnsanlar genellikle kendilerine yakın, komşu oturan, birlikte oynadıkları, birlikte okula gittikleri veya aynı yerde çalıştıkları kimselerle evlenme eğilimindedirler.

Yapılan çalışmalarda, eş seçimi ile aynı yerlerden olma arasında olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Buna göre, eşlerini kendi köylerinden seçenlerin oranı % 43, başka köyden seçenlerin oranı ise % 25 olarak bulunmuştur (Türkdoğan, 1977).

Timur tarafından yapılan araştırmaya göre ise, erkeklerin % 31.3'ü kızların ise % 39.6'sı aynı mahalle ve aynı köyden evli olduklarını belirtirken; erkeklerin % 21.4'ü ve kızların % 20.4'ü eşlerinin akraba olduğunu belirtmişlerdir (Timur, 1972).

### **İdeal Eş**

İdeal eş, gençlerin evlenecekleri kimselerin morfolojik ve fizyolojik karakterlerini belirtme suretiyle kafalarında tasarlanan ideal bir kız ve erkek kavramı olarak tanımlanabilir.

Bazı gençler ideal eş şeklini belirlerken, bazıları ise böyle ideal bir tip tasarlasalar bile, eşte ne gibi özellikler aradıkları konusunda bazı standartlar kurmaya başlarlar veya asla evlenmek istemedikleri kişinin karakteristiğini belirlerler.

Yapılan çalışmalar ideal eş olarak seçilecek kimsede bazı niteliklerin baskın olduğunu göstermiştir. Bu nitelikler ise, ulus, ırk, din, sosyal sınıf, eğitim düzeyi ve yaş olarak belirlenmiştir (Şahinkaya, 1979; Bilen, 1983).

Evlenecekleri kişiler hakkında bu tip nitelikler arayan gençlerin genellikle bu niteliklerde insanlar aradıkları ve ellerinden geldiğince ideal eş kavramına bağlı kaldıkları gözlenmiştir.

### **Ana-Babayı Örnek Alma**

Birçok genç evlenecekleri kişilerde kendi anne babasının özelliklerini arama eğilimindedirler. Bu duruma, kişinin çocukluk döneminde edindiği, kaygı, saplantı ve çatışmalar ve onlara karşı kullandığı bilinç dışı savunma mekanizmaları neden olabilir. Babasına aşırı düşkün kızlar babasına benzeyen, annesine aşırı düşkün erkekler ise annesine benzeyen kişileri eş

olarak seçmektedirler (Şahinkaya, 1979; Köknel, 1981).

Buna karşın çocukluğunda anne babası ile sürekli kavga ve sürtüşme içinde büyüyen gençler ise anne-babasına benzer kişilerle değil, onların tam tersi karakterdeki kişilerle evlenmeyi tercih etmektedirler (Şahinkaya, 1979).

### **Kişilik**

Eşlerin kişilik özellikleri de evlilikte mutluluğu etkileyen bir faktördür. Bu nedenle, eş seçiminde, kişi kendi karakter ve mizacına uygun kişiyi eş olarak seçmelidir. Çünkü eşler arasındaki bu tip benzerlikler birçok yönden evlilikte uyum sağlamayı sağlayacaktır.

Eşlerin birbirine uygun olumlu kişilik özelliklerinin yanında, bazı olumsuz kişilik özellikleri de olabilir. Eş seçimi sırasında bu tip olumsuz kişilik özelliklerinin çok iyi gözlenmesi ve bu özelliklerin evliliği nasıl etkileyeceğine karar verilmesi gerekmektedir. Bu tip olumsuz kişilik özellikleri olan kişiler şu şekilde sıralanabilir.

1. Mülkiyetçi ve bencil tipler
2. Asla tatmin olmayan tipler
3. Çabuk sinirlenen tipler
4. Üstünlük iddiası olan tipler
5. Aşırı titiz tipler
6. Flört etmekten çok hoşlanan tipler

Yapılan bir çalışmada eşlerin birbirlerini; daha fazla sevmek, güvenilmek, şevkat ve sevgi görmek ve ideallerine saygı gösterilmek gibi psikolojik ihtiyaçlarını tatmin etmek için istedikleri belirlenmiştir (Şahinkaya, 1979; Bilen, 1983).

### **Homogami**

Bazı bilim adamları eş seçiminde kişilerin kendilerine benzer kimselerle evlenmelerinin (homogami) doğru olacağını vurgularken, bazıları da birbirine zıt karakterdeki kimselerin evlenmelerinin (heterogami) doğru olacağını vurgulamaktadır.

Yapılan çalışmalarda kişilerin daha çok kendisine benzer kişilerle evlenme eğiliminde olduğunu göstermişlerdir. Özellikle milliyet, din, yaş, eğitim, sosyo-ekonomik durum gibi konular eş seçiminde önemli kriterler olmakta ve kişiler bu konularda benzerlikler aramamaktadırlar.

Bu gibi konulara karşın, eşler arasında çok fazla kişisel benzerlikler olduğu durumlarda da evlilikte uyum problemleri görülebilir. Eşler, amaç ve istekler bakımından birbirlerine çok fazla benzerlikler gösterirlerse,

aralarında tartışmalar çıkabilir. Örneğin, eşlerin her ikisinin de evlilikte tek karar verici kişi olmak istemesi, sürekli bir rekabet ve tartışma ortamına sebep olabilir (Christensen, 1964; Şahinkaya, 1979).

İrk, milliyet ve din bakımından birbirlerinden farklı kadın ve erkeğin evlenmelerine ise “karışık evlenme” denir. Bu tip evlenmelerde mutluluğa erişmek biraz güçtür. Çünkü eşlerin çeşitli yönlerden başkalıkları ve fikir ayrılıkları olması doğaldır (Şahinkaya, 1979).

Yapılan araştırmalara göre din, ırk, sosyal sınıflar gibi alanlarda eşler arasında benzerlikler olabileceği, psikolojik yapı açısından ise tamamlayıcı özelliklerin birbirini çektiği saptanmıştır (Karp vd., 1970; Eshleman, 1991).

### **Evlilik Kurumunda Mutluluğu Etkileyen Faktörler**

#### **Sosyoekonomik Düzey**

Her birey içinde doğup büyüdüğü, sosyal ve ekonomik koşulların etkisiyle kişiliğini oluşturur ve gelişir. Her grubun onayladığı ve onaylamadığı davranışlar doğaldır ki birbirinden farklıdır. Eğitim, töre ve özgürlük anlayışları, otoriteye karşı tutumları gibi olaylarda değer yargıları da birbirinden farklıdır. Farklı sosyo-ekonomik grupların, para ve kültürel konularla ilgili görüşleri de birbirinden farklıdır.

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen bir kızla, bir erkeğin evlenmesinde eğitimleri birbirine denk olsa da, aile görgülerinde, gezme, eğlenme gibi konularla ilgili düşüncelerinde ayrılıklar olacağından, mutlulukları gölgelenebilir. Ayrıca her iki tarafın aileleri de birbirleriyle sıkı ilişkiler kuramayabilirler. Bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı sosyo-ekonomik düzeyin çok farklı olması, evlilikteki başarı şansını düşürebilir (Bilen, 1978; Şahinkaya, 1981).

Townsend (1989) ‘in araştırma sonuçlarına göre; kadınların hiçbirinin kendinden daha düşük SED’deki birisiyle evlenmek istemedikleri, erkeklerin ise daha yüksek SED’e sahip biriyle evlenmek istedikleri saptanmıştır.

#### **Yaş**

Ülkemizde ve diğer birçok ülkede genellikle erkeğin kadından yaşça büyük olması normal kabul edilmektedir. Erkeğin büyük olması olgunluk derecesi yönünden de gereklidir. Çünkü erkekler aynı yaştaki kadınlardan 2-3 yıl sonra olgunlaşmaktadırlar. Evliliğe hazır oluşun önemli koşullarından birisi de olgunluktur. Bununla beraber yaş farkına önem vermeyen bir erkek, kendinden bir kaç yaş büyük bir kadınla evlenip, mutlu olabilir. Evli çiftler arasında her iki yönde de bir kaç yıllık fark büyük bir tehlike yaratmayabilir.

Evlilikte yaş farkı mutlaka bir tehlike işareti sayılmamakla beraber karı koca arasındaki 15-20 yıllık bir fark mutluluğu baltalayabilir ve bir tehlike işareti olabilir. Çünkü böyle durumlarda evli çiftler arasında aşağı yukarı bir kuşak farkı olacaktır.

Böyle durumlarda, yaşça büyük olan eş, genç olan eşini yeterince olgun bulmayabilir, ikisi arasında ortak duygular az olabilir, farklı arkadaş gruplarına sahip olabilirler ve ailenin birliği tehlikeye girebilir, yaş farkı cinsel beklentilerini etkileyebilir. Kısacası, eşlerin zevkleri, ilgileri, enerjileri, alışkanlıkları yani tüm davranış örüntüleri birbirinden farklı olacağından, evlilikteki başarı şansı düşebilir.

Bu nedenlerden dolayı, evlilikte yaş farkının fazla olması doğru değildir (Bilen, 1978; Şahinkaya, 1981).

Bunlara ek olarak küçük yaşta evlenmenin, mutluluğa olumsuz etki yaptığı ve bunların ekonomik, sosyal ve kişisel uyum konusunda daha çok probleme neden oldukları saptanmıştır. İlk evlilik yaşı arttıkça, mutlu olma şansında artmaktadır (Lissoyay, 1973; Eshleman, 1991).

### **Öğrenim Düzeyi**

Yaş farklılığında belirtildiği gibi, öğrenim farklılığında da alışılmış olan, erkeğin öğrenim bakımından kadından ileri olmasıdır.

Ancak hangi yönde olursa olsun, eşlerin öğrenim düzeyleri arasında çok büyük bir farkın olması, onların ilgi, ihtiyaç ve arkadaşlık konularında da farklılığa neden olabilir.

Fakat yüksek öğrenim görmüş bir kişinin, nesnel ve sosyal ilişkiler konusunda daha az öğrenim görmüş bir kişi kadar başarılı olamadığı durumlar da vardır. Demek ki eğitim yıllarla ve diplomalarla sınırlandırılmayacak kadar geniş kapsamlıdır. Yapılan araştırmalara göre; eğitim düzeyindeki denge ile evlilikteki mutluluk arasında yakın bir ilişki vardır (Bilen, 1978; Şahinkaya, 1981).

Yeni evli 129 çift üzerinde yapılan bir araştırmanın analiz sonuçlarına göre, yüksek eğitilmiş insanların, yüksek eğitilmiş eşlerle evlenme eğiliminde oldukları saptanmıştır (Stevens vd., 1990).

### **Para Harcamada Fikir Beraberliği**

Paranın ne şekilde ve nereye harcanacağı konusunda, her iki tarafın bir fikir beraberliğine varmaları ve bunun için de bazı fedakarlıklarda bulunmaları gerekir. Çünkü bu konuda anlaşma sağlanamazsa, çok büyük çatışmalar doğabilir. Evlilikte mutluluğu engelleyen, gelirin az veya çok

oluşundan ziyade, daha çok bu gelirin yönetimi, idaresi konusunda eşlerin fikir beraberliğine varamamış olmalarıdır.

Ekonomik sorunlar, evde iletişimi bozan ve dayanışmayı engelleyen etkenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu konunun, nişanlılık döneminde konuşulup, tartışılması ve bir karara ulaşılmış olması daha iyi sonuç verebilir (Bilen, 1978; Şahinkaya, 1979; Şahinkaya, 1981).

### **Din Anlayışı**

Evlenecek iki kişinin, din anlayışı ve görenekler bakımından birbirine uyan ailelerden gelmiş olmaları çok önemlidir. Çünkü insanlar, çocukluktan itibaren ailelerinden, bağlı buldukları dine ait bazı şeyler öğrenirler. Aynı dinden bile olsalar, bu dinin gereklerini yerine getirme açısından ve din anlayışı yönünden aileden aileye büyük farklılıklar vardır.

İnsanlar, çocukken aileden gördükleri ve alıştıkları dinsel gelenek ve görenekleri kendi evlerinde de sürdürmek isteyebilirler. Bu beklentisini gerçekleştiremezse, eşler arasında çatışma çıkabilir ve mutluluk engellenebilir. Örneğin, yabancı bir erkeğe yüzlerini dahi göstermeyen aileden gelen bir genç ile mayo giymeyi denize gitmeyi çok doğal karşılayan bir ailenin kızı evlenirse, din faktörü evlilik hayatında tartışma konusu olabilir.

Eşlerin başka başka dinlerden olması, dinin gereklerini yerine getirme açısından farklılığa neden olacağından, olumsuzluk daha büyük bir boyutta olabilir. Karı koca, dini sadece bir inanış olarak kabul ediyorlarsa ve diğer formalitelere önem vermiyorlarsa, bir sorun çıkmayabilir. Eğer farklılık çok ve oldukça köklü ise, eşlerin mutlu olma şansı zayıflar. Çünkü bu insanların, tutumları, standartları, yeme, içme ve eğlenme şekilleri de birbirinden farklı olacaktır.

Görüldüğü gibi eşlerin bağlı buldukları dinler arasındaki farklılık ve benzerliklerin oranı mutluluğu etkilemektedir (Bilen, 1978; Şahinkaya, 1979).

### **Kaynak Araştırması**

Gordon ve Bernstein (1970), evlilikte eş seçimi üzerine 19 yy.'da yazılmış 36 adet kitabı taramışlardır. Sonuçta, kitaplarda eş seçimi konusu üzerinde en çok durulan konuların din, ırk, fiziksel ve sosyal unsurlar olduğu, buna karşın romantik aşktan fazla söz edilmediği belirlenmiştir. Kadının itaatkar, saygılı ve uysal olması gerektiği; erkeğin ise, çalışkan olması, egoist olmaması gerektiği belirtilmiştir. Sağlık hem kadın, hem de erkek için aranan özellikler arasında olmasına karşın, paranın çok önemli olmadığı saptanmıştır. Ayrıca evlilikte sosyal sınıf yönünden de benzerlikler olması gerektiği bulunmuştur.

Karp ve arkadaşları (1970) tarafından yapılan bir çalışmada; 50 nişanlı kız üzerinde, nişanlıların “gerçek beni” ile kendilerinin “gerçek beni” ve “ideal ben”likleri araştırılmıştır. Sonuçta, kişinin kendine benzeri seçmesi anlamına gelen, benzer özelliklerin özdeşleşmesi ve gerçek benliğin “ideal ben”den farklı olması halinde eşin “gerçek ben”den ziyade “ideal ben’e” benzediği bulunmuştur.

Kierner (1971) tarafından yapılan bir çalışmada 1956 yılında üniversite de okuyan 288 kız öğrencinin benlik saygısı puanları ve flört etme deneyimleri, 1968 yılında aynı kızların evliliklerinin zamanlaması ve başarısı ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta 1956 yılında yüksek benlik saygısına sahip olan kızların daha çok flört ettikleri (% 71) ve üniversite yıllarında, fazla flört eden kızlarında diğerlerine oranla daha erken evlendikleri saptanmıştır. Bu farklılıklar istatistiksel olarak da önemli bulunmuştur. Ayrıca benlik saygısı ile evlilikte mutluluk arasında ters ilişki olduğunun saptanmasına karşın, bu durumun istatistiksel olarak önemli olmadığı belirlenmiştir.

Fengler (1973)’in evlilik ideolojisi üzerinde yaş ve eğitimin etkisini incelediği çalışmada; materyal ihtiyaçlar, ebeveynsel sorumluluklar ve evliliğin anlatımsal (expressive) ve arkadaşlık yönlerinin yaş ve sosyal statüye göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Gençlerin evlilikte ifadesel unsurlara, yaşlı ve az eğitilmişlerin ise ekonomik unsurlara daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Daha fazla eğitim görmüş evli kadınların yaşları önemli olmadan çalışma ve maddi güven konusuna daha fazla önem verdikleri bulunmuştur. Evlilikte mutluluk ile ebeveynsel sorumluluk faktörü arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Lissovoy (1973), 48 evli çiftin lise öğrenimleri dönemindeki evliliklerini incelemiştir. Evlilik öncesi hamilelik, kısa flört deneyimi ve yetersiz gelir gibi faktörlerin evlilikteki başarıyı olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Küçük yaşlarda evlenen çiftlerin, ekonomik, sosyal ve kişisel uyum problemlerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Yüksek beklentilerin ve maddi kaynak azlığının çiftlerin evlilikteki uyumlarını olumsuz yönde etkilediği ve hayal kırıklığı yarattığı belirlenmiştir. Çiftlerin akrabalık ilişkileri konusunda ise fazla sorunları olmadığı görülmüştür.

Melton ve Thomas (1976), 86 zenci ve 218 beyaz üniversite öğrencisinin eş seçimindeki enstrümental (temel Fiziksel ve sosyal unsurlar) ve ifadesel-expressive (bireylerin duygusal yönden iyi olmaları ve kişiler arası uyumlu ilişkiler) değerlerini incelemiştir. Araştırmada, karşılıklı sevgi, eşin bağımlılığı, nazik, saygılı, espirili, anlayışlı olması duygusal

olgunluk gibi expressive (ifadesel) değerlerin yanısıra; çalışma arzusu ve gelecek için para biriktirme, eşin işi, ailenin ekonomik sorumluluklarına iştirak etmesi, yükselme ve ekonomik durumları iyileştirme isteği, ev sahibi olma isteği ve üniversite mezunu olması gibi enstrümental değerlerden oluşan 22 soruluk likert şeklinde bir soru listesi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, zenci öğrencilerin özellikle de erkeklerin enstrümental özelliklere daha çok önem verdikleri ve sosyo-ekonomik düzey ile enstrümental değerler arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğu bulunmuştur. Beyaz öğrencilerin ise ifadesel boyutlara daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Strange (1976)'in Malay köyünde 1966 yılında 134 ve 1975 yılında 165 aile üzerinde eş seçimi ve evlilik törelerini incelediği araştırmada, erkekler için ekonomik durum, iyi bir iş, eğitim, dindarlık ve ilk evlilik, olumsuz unsurlar olarak belirlenirken; kızlar için bekaret, çalışmak, terbiye çok önemli tercih unsurları olarak belirlenmiştir. 1966-1975 yılları arasında kızlar üzerindeki bu geleneksel kalıpları değiştiren iki unsurun eğitim ve ekonomik bağımsızlık olduğu ve orta eğitimden daha fazla eğitim gören kızlarla, ekonomik durumu çok iyi olan kızların, eşlerini kendilerinin seçtiği bulunmuştur.

DiMaggio ve Mohr (1985), 1960 ve 1971 yıllarında 1427 erkek ve 1479 kadın üzerinde yaptıkları çalışmalarında kültür, eğitim durumu ve eş seçimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve çiftlerin birbirlerinin eğitim durumlarının yüksek olmasını istediklerini belirlemişlerdir. Kültürün her iki cinsiyette de benzer etkileri olduğu ve eşlerin kültürel olarak kendilerine yakın olan kişilerle evlenmeyi arzu ettikleri saptanmıştır. Babanın eğitim düzeyinin de bireyin seçeceği eşin eğitim düzeyi üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kızlarda erkeklere nazaran daha önemli olduğu görülmüştür.

Sıddıqı ve Reeves (1986) tarafından Amerika ve Hindistan'da yaşayan Hintlilerin eş seçimi kriterlerinin incelendiği bir araştırmada; eş seçiminde eşin mesleğinin önemli bir kriter olmadığı, buna karşın gelir durumu, din ve sınıfın Hindistan'da yaşayan Hintlilerde, ABD'dekilere göre daha önemli bir kriter olduğu saptanmıştır. Buna göre; her örneklem grubunda deneklerin üçte ikisinden daha fazlası eş seçiminde mesleğin önemli bir kriter olmadığını belirtmişlerdir. Gelir, ABD'de yaşayan Hintliler için Hindistan'dakilerden daha önemli bir kriter olarak bulunurken; din ve sınıf Hindistan'da yaşayan Hintliler'de daha önemli bir kriter olarak bulunmuştur. Aynı araştırmada, eş seçimi kriterleri konusundaki tavır farklılıkları üzerinde, geleneksel ve modern görüş arasındaki farklılıklar araştırılmış ve ABD'de yaşayan Hintlilerin modernizasyon süreci geçirmekte oldukları saptanmıştır.

Tabory ve Weller (1986) İsrail'in bir kasabasında eşlerin yerleşim yerlerinin birbirlerine olan yakınlık düzeylerini ve bunun eş seçimi üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada evli çiftlerin yalnız % 12'inin evlenmeden önce birbirlerine bir mil kadar yakın oturdukları bulunmuştur. Ayrıca Avrupa/ABD kökenli kocaların yalnız % 15'inin evlenmeden önce eşleriyle bir mil yakınlıkta oturdukları belirlenirken; bu durum Asya/Afrika kökenlilerde % 26 olarak belirlenmiştir. Buna ilaveten Avrupa/ABD kökenlilerin % 72'sinin eş seçerken en az dört mil yakındakileri tercih ettikleri saptanırken, Asya/Afrikalılar da bu oran % 44'e düşmüştür. Sosyal sınıf farklılığına bakıldığında ise, iki mil. civarında oturup birbiri ile evlenen yüksek sınıfa mensup eşlerin oranı % 31 iken, düşük sınıf ta bu oran % 35'e çıkmıştır. Üç mil civarındakileri kendilerine eş olarak seçenlerin oranı yüksek sınıf ta % 69, düşük sınıf ta ise % 65 olarak bulunmuştur.

Schoen ve Wooldredge (1989) tarafından Virginia ve Kuzey Carolina'da 1969-71 ve 1979-81 yılları arasında evlilik tercihleri üzerinde yapılan araştırmada; kişilerin ilk olarak kendilerine benzerlerle evlendiği bulunmuştur. Ayrıca kadınlar erkeklerin daha çok ekonomik durumlarına önem verirlerken; erkekler kadınların daha çok ekonomik olmayan özelliklerine önem vermektedirler. Beyaz kadınların eğitime daha fazla önem verdikleri, dolayısıyla da eşlerin eğitim düzeylerinin birbirlerine benzer olduğu belirlenmiştir. Benzer olmayanlarda ise genellikle eğitim düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Kadınların ekonomik düzeyleri yükseldikçe, erkeklerin ekonomik özelliklerine daha fazla önem verdikleri; erkeklerin kadının sosyal statüsüne veya bunlardan her ikisine de daha fazla önem verdikleri saptanmıştır.

Townsend (1989) 40 tıp öğrencisi ve 382 psikoloji öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada; tıp öğrencilerinin eşlerinin kendileri ile aynı sosyo-ekonomik düzeyde olmalarını istedikleri saptanmıştır. Kadınların kendilerinden daha düşük, erkeklerin ise kendilerinden daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki birisiyle evlenmek istemedikleri belirlenmiştir. Kızların ev işlerini eşleriyle paylaşmak istedikleri ve % 25'inin de çocukları küçükken çalışmaya devam etmek istedikleri saptanmıştır. Erkeklerin % 85'inde kızların % 30'unda fiziksel çekim, kadınların % 80'inde erkeklerin ise % 30'unda eşlerin yetenek ve başarılarına saygı duyması önemli kriterler olarak bulunmuştur. Daha sonra tıp öğrencilerinden elde edilen bulgular psikoloji öğrencilerinin bulguları ile karşılaştırılmış ve her iki çalışmada da kadınların sosyo-ekonomik düzeyi erkeklerin ise, fiziksel çekimi eş seçiminde kriter olarak aldıkları saptanmıştır. Tıp öğrencilerinden kızların % 65'inin kariyeri daha az olan eşin, ev işlerinin çoğunu yapması gerektiği görüşünde oldukları bulunmuştur.

Stevens ve arkadaşları (1990) eş seçiminde cazibe ve eğitimin etkisini incelemişlerdir. 129 yeni evli çift üzerinde yapılan araştırmada; eşler arasındaki cazibe dereceleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak önemli olduğu bulunmuştur. Analizler sonucunda; eşlerin fiziksel çekicilik derecesiyle eğitim düzeyleri arasında büyük benzerlikler olduğu saptanmıştır. Çekici insanların çekici eşlerle ve yüksek eğitilmiş insanların yüksek eğitilmiş eşlerle evlenme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ayrıca yüksek eğitilmiş eş seçmek isteyenlerin çok cazibeli eş seçmeye önem vermedikleri ve yüksek cazibeli eş seçmek isteyenlerin de eğitim faktörüne fazla önem vermedikleri belirlenmiştir. Kadınların yüksek eğitilmiş eşleri elde etmede cazibelerinden yararlandıkları saptanırken; erkeklerin de cazibeli kadınları elde etmede eğitim durumlarından yararlandıkları görülmüştür.

Nevadomsky (1991) Nijerya'daki öğrencilerin evlilik ve aile ilişkileri konusundaki tutumlarını incelemiştir. Deneklerin üçte ikisinin kendileriyle aynı dinden olanlarla evlenmek istedikleri bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin üçte ikisinin kendilerinden daha düşük eğitilmiş kızlarla ve kızların % 40'ının da kendilerine yakın eğitim düzeyindeki erkeklerle evlenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Kızların % 90'ının erkeklerin de % 66'sının evlilikteki çatışmaların aile içinde dış müdahale olmaksızın çözülmesi gerektiği düşüncesinde oldukları bulunmuştur.

### **Materyal ve Metot**

Araştırma, üniversite son sınıfta okuyan öğrencilerin eş ve evlilikten beklentilerini saptamak amacıyla planlanmıştır. Ayrıca gençlerin eş ve evlilik beklentilerinde cinsiyet faktörünün etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi**

Araştırmanın evrenini, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi son sınıfında öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bu gruptaki öğrencilerin hayat görüşlerini belirleyecek yaş ve olgunluk düzeyinde olmaları ve diğer sınıftaki öğrencilere göre daha fazla geleceğe dönük planlar yapmaları ve beklentilerini şekillendirmiş olabilecekleri düşünüldüğünden son sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma örneklemini oluşturan deneklerin sayısının belirlenmesinde ise İki Aşamalı Tabakalı Tesadüfi Örneklem yöntemi kullanılmıştır (Düzgüneş vd., 1983).

Örneklem sayısının belirlenmesinin ilk aşamasında; Ziraat Fakültesinin Bölümleri ve Ev Ekonomisi Yüksekokulu'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin listeleri temin edilerek öğrenci sayısı belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise, her bölümdeki öğrencilerin % 10'u araştırmaya dahil edilerek toplam 1088 öğrenciden 111 denek araştırma kapsamına alınarak araştırmanın örnekleme belirlenmiştir. Daha sonra bir denegin anket formunu eksik doldurduğu belirlendiğinden, bu form iptal edilmiş ve denek sayısı 110 olarak saptanmıştır. Örnekleme oluşturan deneklerin eğitimlerini sürdürdükleri bölümlere göre dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen deneklerin cinsiyet ve bölümlerine göre yüzde dağılımları

Bölümler	Cinsiyet					
	K ı z		Erkek		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Bahçe Bitkileri	4	3.63	5	4.55	9	8.18
Bitki Koruma	3	2.73	5	4.55	8	7.28
Gıda Teknolojisi	5	4.55	4	3.63	9	8.18
Tarımsal Yapılar ve Sulama	4	3.63	5	4.55	9	8.18
Peyzaj Mimarlığı	5	4.55	3	2.73	8	7.28
Su Ürünleri	4	3.63	5	4.55	9	8.18
Süt Teknolojisi	5	4.55	5	4.55	10	9.09
Tarım Ekonomisi	5	4.55	3	2.73	8	7.28
Tarımsal Mekanizasyon	2	1.81	9	8.18	II	9.98
Tarla Bitkileri	2	1.81	6	5.45	8	7.28
Toprak	3	2.73	6	5.45	9	8.18
Zootečni	3	2.73	5	4.55	8	7.28
Ev Ekonomisi	4	3.63	-	-	4	3.63
TOPLAM	49	44.53	61	55.47	110	100.00

### Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırmada deneklere, araştırmacı tarafından geliştirilen ve deneklerin kendileri ve aileleri hakkında bazı genel bilgilerle, eş ve evlilikten beklentilerine ilişkin bilgileri içeren, toplam 77 sorudan oluşan bir anket formu uygulanmıştır.

Anket formu şu dokuz alt bölümden oluşmaktadır;

1. Sorun çözme, karar alma ve yardımlaşmayla ilgili beklentiler,
2. Kişisel alışkanlıklarla ilgili beklentiler
3. Eşin kişisel özellikleri ve sosyo-kültürel durumlarıyla ilgili beklentiler.
4. Akrabalık ve arkadaşlık ilişkileriyle ilgili beklentiler.
5. Evlilikten beklentiler

6. Çocuk ile ilgili beklentiler
7. Bütçeye ilişkin beklentiler
8. Paylaşım ile ilgili beklentiler
9. Duyguların ifadesiyle ilgili beklentiler.

1991-1992 güz yarıyılında, son sınıf öğrencilerinin derslerine girilerek, öğrencilere araştırmanın amacı ve önemi anlatılmış ve yardımları istenilmiştir. Yardım etmeyi kabul eden gençlere anket formu uygulanmıştır. Anket formunun uygulanması gruplar halinde yapılmış ve eksik cevaplandırılan anket formları değerlendirmeye alınmamıştır.

### **Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi**

Gençlerin anketlere verdikleri cevaplar bilgi kayıt formlarına kayıt edilerek, bilgisayara yüklenmiş ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Elde edilen verilerden frekans dağılım tabloları hazırlanmış ve cinsiyet değişkeni ile evlilik ve eş seçiminden beklentiler arasında ilişkinin olup olmadığı ise “khi-kare” analizi ile saptanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada üniversite son sınıf öğrencilerinin eş ve evliliğe ilişkin beklentileri saptanmıştır. Cinsiyet faktörünün deneklerin beklentileri üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı ise, “Khi Kare Testi” ile incelenmiştir (Düzgüneş vd., 1983).

Deneklerin sorun çözme, karar alma ve yardımlaşmayla, kişisel alışkanlıklarıyla, eşin genel özellikleri ve sosyokültürel durumlarıyla, akrabalık ve arkadaşlık ilişkileriyle, evlilikle, çocukla, evlilikte bütçeyle, evlilikte paylaşım ile ve eşlerin birbirlerine’ karşı duygularının ifadesiyle ilgili beklentilerine göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Deneklerin sorun çözme-karar alma ve yardımlaşma ile ilgili eklemlerinin cinsiyete göre dağılımları

Sorun Çözme, Karar Alma ve Yardımlaşma ile İlgili Beklentiler	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	X	n	X	n	X	n	X	n	X	n	X	
Eşlerden birinin, diğerine boyun eğmesi	23	20.91	20	18.18	26	23.64	40	36.36	0	0	1	0.91	P>0.05
Eşin kişiliğinin gelişmesi için destek	3	2.73	3	2.73	6	5.45	16	14.55	40	36.36	42	38.18	P>0.05
Eşi mutlu kılan işleri yapmasında destek	2	1.82	10	9.09	37	33.64	37	33.64	10	9.09	14	12.72	P>0.05
Beklentilerde anlaşma	1	0.91	2	1.82	10	9.09	16	14.55	38	34.54	43	39.09	P>0.05
Eşlerin her konuyu konuşup, tartışması	0	0	0	0	1	0.91	8	7.27	48	43.64	53	48.18	P<0.05
Aile ile ilgili kararların alınmasındaki birliktelik	0	0	1	0.91	4	3.64	15	13.63	45	40.91	45	40.91	P<0.05
<b>Ev işlerinde yardımlaşma</b>													
Bulaşık yıkama	4	3.92	17	16.67	17	16.67	24	23.53	27	26.47	13	12.74	P<0.05
Yemek yapma	1	0.96	10	9.62	27	25.96	33	31.73	21	20.19	12	11.54	P<0.05
Çamaşır yıkama	8	8.25	26	26.81	23	23.71	13	13.40	17	17.52	10	10.31	P<0.05
Evin derlenip, toplanması	3	2.86	10	9.52	17	16.19	34	32.38	29	27.62	12	11.43	P<0.05
Yerlerin silinmesi	8	8.16	29	29.59	29	26.53	13	13.27	14	14.29	8	8.16	P<0.05

Tablo 2. incelendiğinde; hem kızlar (% 23.64) hem de erkekler (% 36.36) çoğunlukla eşlerin birbirlerine arasıra boyun eğmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Eşlerin kişiliğinin gelişmesi için karşı taraftan destek alması konusunda cinsiyetler arası farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Eşi mutlu kılan işlerin yapmasında destek konusunda hem kızlar (% 33.64), hem de erkekler (% 33.64) arasıra yanıtını verirken, cinsiyetler arası farkın da önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Hem kızlar (% 34.54), hem de erkekler (% 39.09) çoğunlukla eşlerin beklentilerinde anlaşmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Eşlerin her konuyu konuşup, tartışması konusunda deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır

( $P<0.05$ ).

Hem kızlar (% 40.91), hem de erkekler (% 40.91) aile ile ilgili kararların alınmasında çoğunlukla eşleriyle birlikte karar vermek istediklerini belirtmişlerdir.

Deneklerin bulaşıkların yıkanması, yemeğin yapılması, çamaşırların yıkanması, evin derlenip toplanması ve yerlerin silinmesi konularında eşleri ile yardımlaşmayı isteyip istememeleri ile ilgili düşünceleri arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.05$ ).

Tablo 3. Deneklerin kişisel alışkanlıklarla ilgili beklentilerinin cinsiyete göre dağılımları

Kişisel Alışkanlıklarla İlgili Beklentiler	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	X	n	X	n	X	n	X	n	X	n	X	
Eşin temiz ve düzenli olması	0	0	1	0.92	7	6.42	4	3.67	42	38.53	55	50.46	$P>0.05$
Düzenli olarak dişlerin fırçalanması	2	1.89	0	0	4	3.77	3	2.83	43	40.57	54	50.94	$P>0.05$
Ayakların yıkanması	1	0.96	0	0	8	7.69	6	5.77	40	38.46	49	47.12	$P>0.05$
Yemeklerden önce ellerin yıkanması	1	0.94	0	0	4	3.77	2	1.89	44	41.50	55	51.99	$P>0.05$
Kirli çorapların yıkanması	0	0	1	0.94	8	7.48	5	4.67	41	38.32	52	48.60	$P>0.05$
Kıyafetlerin düzenli yerleştirilmesi	1	0.94	1	0.94	5	4.72	10	9.43	43	40.57	46	43.40	$P>0.05$
Alkol kullanımı	5	4.59	19	17.43	31	28.44	21	19.27	13	11.92	20	18.35	$P<0.05$
Kahvehaneye gitme	0	0	16	14.68	19	17.43	16	14.68	30	27.52	28	25.69	$P<0.01$
Kumar oynaması	1	0.91	5	4.59	4	3.67	8	7.34	44	40.37	47	43.12	$P>0.05$
Sigara içme	18	16.51	19	17.43	24	22.02	20	18.35	7	6.42	21	19.27	$P<0.05$

Tablo 3’de hem erkekler (% 50.46) hem de kızlar (% 38.53) çoğunlukla eşlerinin her zaman temiz ve düzenli olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Eşlerin düzenli olarak dişlerini fırçalaması, ayaklarını yıkaması, ellerini yıkaması, kirli çoraplarını yıkaması, kıyafetlerini düzenli olarak yerleştirilmesi konularında deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Kızlar % 28.44, erkekler ise % 19.27 çoğunlukla eşin alkol kullanmasının arasına rahatsızlık vereceğini belirtmişlerdir.

Eşin kahvehaneye gitmesinin rahatsızlık verip vermeyeceği konusunda hem kızlar (% 27.52), hem de erkekler (% 25.69) çoğunlukla bu durumdan

her zaman rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir.

Eşin kumar oynamasından rahatsızlık duyulup duyulmayacağı konusunda deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Eşin sigara içmesinin rahatsızlık verip vermeyeceği konusunda ise kızlar % 22.02 çoğunlukla arasına rahatsız olacaklarını, erkekler ise % 19.27 çoğunlukla her zaman rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir ve cinsiyetler arası farkın da önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.05$ ).

Tablo 4. Deneklerin eşin genel özellikleri ve sosyo-kültürel durumları ile ilgili beklentilerinin cinsiyete göre dağılımı

Eşin Genel Özellikleri ve Sosyo-Kültürel Durumları ile İlgili Beklentiler	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Eşin fiziksel görünümü	6	5.56	6	5.56	36	33.33	32	29.63	7	6.48	21	19.44	$P<0.05$
Eşin maddi durumu	13	11.93	36	33.05	32	29.35	18	16.51	4	3.67	6	5.49	$P<0.01$
Eşin sosyo-kültürel durumu	1	0.92	1	0.92	5	4.63	16	14.81	43	39.82	42	38.40	$P>0.05$
Eşin romantik bir insan olması	1	0.92	1	0.92	16	14.81	27	25	32	29.63	31	28.72	$P>0.05$
Eşin dinsel görüşü	8	7.28	13	11.81	12	10.90	10	9.09	29	26.38	38	34.54	$P>0.05$
Eşin ideolojik görüşü	9	8.18	14	12.72	19	17.2	25	22.72	21	19.18	22	20.00	$P>0.05$
Eşin bir grup içindeki aktivitesi	3	2.76	0	0	19	17.3	26	23.6	27	24.5	36	32.72	$P>0.05$
Eşin ailesinin yaşam tarzı	9	8.18	16	14.54	23	20.90	20	18.18	17	15.45	25	22.72	$P>0.05$
Eşin çevresiyle olan ilişkileri	5	4.54	12	10.90	21	19.11	14	12.72	23	20.90	35	31.83	$P>0.05$
Eşin cinsel yönden bilgili olması	1	0.90	3	2.76	3	2.76	6	5.45	45	40.89	52	47.24	$P>0.05$
Eşin cinsel yönden deneyimli olması	28	25.42	25	23.64	16	14.54	9	8.18	5	4.54	26	23.63	$P<0.01$

Tablo 4 incelendiğinde, eş seçiminde fiziksel görünümün önemli olup olmadığı konusunda hem kızlar (% 33.33), hem de erkekler (% 29.63) çoğunlukla arasına önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Eşin maddi durumunun iyi olmasının bir tercih sebebi olup olmayacağı konusunda erkeklere % 33.05 çoğunlukla hiçbir zaman, kızlar ise % 29.35 çoğunlukla arasına tercihlerini etkileyeceğini belirtmişlerdir. Hem kızlar (% 39.82), hem de erkekler (% 38.40) eşin sosyo-kültürel durumunun çoğunlukla her zaman tercihlerini etkileyeceklerini belirtmişlerdir. Kızlar da (% 29.63), erkekler de (% 28.72) çoğunlukla eşlerinin romantik ve duygusal bir insan olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Eşin dinsel görüşünün, ideolojik görüşünün önemli olup olmadığı konularında deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır ( $P>0.05$ ). Eşin bir grup içindeki aktivitesinin, ailesinin yaşam tarzının ve çevresiyle olan ilişkilerinin evlilik kararında etkili olup olmayacağı konularında deneklerden alınan cevapların khi-kare analizi sonuçlarına göre de cinsiyetler arası farkın önemli olmadığı saptanmıştır ( $P>0.05$ ). Hem kızlar (% 40.89), hem de erkekler (% 47.24) çoğunlukla eşlerinin cinsel yönden bilgili olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Eşin cinsel yönden deneyimli olmasından, kızların % 25.42'si hiç bir zaman rahatsız olmayacaklarını belirtirken, erkeklerin % 23.63'ü ise her zaman rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir ve cinsiyetler arası farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.01$ ).

Tablo 5. Deneklerin akrabalık ve arkadaşlık ilişkileriyle ilgili beklentilerinin cinsiyete göre dağılımları

Akrabalık ve Arkadaşlık İlişkileriyle İlgili Beklentileri	HIÇ BİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				p
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Eşin karşı cinsten yakın dostlarının olması	15	13.63	18	16.37	27	24.5	26	23.64	7	6.42	17	15.44	$P>0.05$
Eşinizi çevrenizdeki arkadaş ve dostlarınızın kabul etmesi	10	9.09	20	18.18	29	26.37	29	26.37	10	9.09	12	10.90	$P>0.05$
Ailenizin eşinizi beğenip beğenmemesi	6	5.45	14	12.71	20	18.18	26	23.63	23	20.92	21	19.11	$P>0.05$
Eşin duygusal yönden ailesine bağımlı olması	7	6.91	26	23.64	26	23.24	30	26.36	16	14.40	6	5.45	$P<0.01$
Eşin maddi yönden ailesine Bağımlı olması	1	0.91	11	10.00	8	7.27	16	14.54	40	36.37	34	30.91	$P<0.01$
Evlendiğinizde duygusal yönden ailenize bağımlı olmak	5	4.55	21	19.11	26	23.64	19	17.3	18	16.36	21	19.04	$P<0.01$
Evliliğinizde maddi yönden ailenize bağımlı olmak	1	0.91	6	5.45	6	5.46	11	10.00	42	38.18	44	40.00	$P>0.05$
Evlendiğinizle ilgili problemleri eşinizin ailesi ile paylaşmak	24	21.81	26	23.64	22	20.00	14	12.70	3	2.74	21	19.11	$P<0.01$
Eşinizle ilgili problemleri eşinizin ailesi ile paylaşmak	23	20.90	37	33.74	24	21.81	19	17.2	2	1.84	5	4.51	$P>0.05$
Evliliğinizle ilgili problemleri aileniz ile paylaşmak	17	15.45	30	27.27	30	27.27	24	21.22	2	1.83	7	6.96	$P>0.05$
Eşinizle ilgili problemleri aileniz ile paylaşmak	21	19.11	37	33.64	26	23.7	18	16.36	2	1.83	6	5.45	$P<0.05$
Eşinizin ailesi ile ilişkilerinizin kötü olması	3	2.73	12	10.90	17	15.48	21	19.11	29	26.37	28	25.43	$P>0.05$
Eşinizin sizin ailenizle ilişkilerinin kötü olması	0	0	4	3.63	12	10.90	24	21.82	37	33.65	33	30.00	$P<0.05$
Eşinizin kendi ailesi ile ilişkilerinin kötü olması	2	1.82	2	1.82	17	15.45	27	24.5	30	27.27	32	29.09	$P>0.05$

Tablo 5 incelendiğinde hem kızlar (% 24.5), hem de erkekler (% 23.64) çoğunlukla eşlerinin karşı cinsten yakın dostlarının olmasından arasına rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir.

Kızlar da erkekler de % 26.37 çoğunlukla eş seçiminde, arkadaş ve dostların kabulünün arasına önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Seçilecek eş ile ilgili olarak ailenin düşüncelerinin önemli olup olmadığı konusunda deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Eşin duygusal yönden ve maddi yönden ailesine bağımlı olmasının rahatsızlık verip vermeyeceği konularında deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.01$ ).

Kızlar % 23.64, erkekler de % 17.3 çoğunlukla evlendiklerinde duygusal yönden ailelerine bağımlı olmaktan arasına rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir.

Evlenildiği zaman maddi yönden aileye bağımlı olmaktan rahatsız olunup olunmayacağı konusunda deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Kızlar % 21.81, erkekler de % 23.64 çoğunlukla evlilikleriyle ilgili problemleri eşlerinin aileleriyle paylaşmayı hiçbir zaman düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Kızlar % 20.90, erkekler de % 33.74 çoğunlukla eşleriyle ilgili problemleri eşlerinin aileleriyle paylaşmayı hiçbir zaman düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Evlilikle ilgili problemleri kendi aileleriyle paylaşmayı düşünüp düşünmedikleri konusunda cinsiyetler arası farkın önemli olmadığı saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Erkeklerin % 33.64'ü eşleriyle ilgili problemleri kendi aileleriyle hiçbir zaman paylaşmayacaklarını, kızları ise % 23.7'si arasına paylaşabileceklerini belirtmişlerdir.

Hem kızlar (% 26.37), hem de erkekler (% 25.43) eşlerinin ailesiyle ilişkilerinin kötü olmasından çoğunluk her zaman rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir.

Kızların % 33.65'i, erkeklerin ise % 30'u eşlerinin kendi aileleriyle ilişkilerinin kötü olmasından her zam rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir.

Eşin kendi ailesiyle ilişkilerinin kötü olmasının rahatsızlık verip vermeyeceği konusunda ise cinsiyetler arası farkın önemsiz olduğu saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Tablo 6. Deneklerin evlilikten beklentilerini cinsiyete göre dağılımları

Evlilikten Beklentiler	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Evlilikte mutlak birliktelik kavramının kurulması	3	2.73	0	0	6	5.46	10	9.09	40	36.36	51	46.36	P>0.05
Evliliğin devamı için "sadakât"ın önemi	1	0.91	1	0.91	2	1.82	2	1.82	46	41.82	58	52.72	P>0.05
Eşler arasında tam bir "güven duygusunun" önemi	1	0.91	0	0	0	0	2	1.82	48	43.64	59	53.63	p>0.05
Evlilikte cinsel uyuşma olup olmaması	1	0.91	0	0	3	2.73	11	10.00	45	40.91	50	45.45	P>0.05

Tablo 6 incelendiğinde hem kızların (% 36.36) hem de erkeklerin (% 46.36) çoğunlukla evlilikte mutlak bir "birliktelik kavramının" her zaman kurulması gerektiği belirttikleri görülmüştür.

Kızlar % 41.82 erkekler de % 52.72 çoğunlukla evlilikte "sadakatin" her zaman önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda cinsiyetler arası farkın önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Eşler arasında tam bir güven duygusunun her zaman olması gerektiğini belirten deneklerin oranı kızlar % 43.64, erkekler de ise % 53.63'tür.

Evlilikte cinsel uyuşmanın her zaman önemli olduğunu belirten denekler çoğunlukta olup (kızlar % 40.91, erkekler ise % 45.45 ile), cinsiyetler arası fark önemli değildir (P>0.05).

Tablo 7. Deneklerin çocuk ile ilgili beklentilerinin cinsiyete göre dağılımları

Çocuk ile ilgili Beklentiler	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ailenin devamı için çocuğun gerekli ilgili	7	6.36	7	6.36	23	20.91	21	19.09	19	17.28	33	30.00	P>0.05
<b>Çocuk Bakımı</b>													
Bebeğin temizliği	3	3.16	15	15.79	16	16.84	14	14.74	30	31.58	17	17.89	P<0.01
Bebeğin beslenmesi	1	0.98	2	1.96	13	12.75	20	19.61	35	34.91	31	30.39	P>0.05
Bebeğin uyutulması	1	0.98	5	4.86	16	15.53	22	21.36	32	21.07	27	26.21	P>0.05
Bebekle ilgilenilme	0	0	1	0.98	7	6.54	18	16.82	42	39.25	39	36.45	P>0.05
Bebeğin gezdirilmesi	0	0	0	0	11	10.38	23	21.70	38	35.85	34	32.07	P<0.05
Bebeğin doktora götürülmesi	0	0	1	0.93	5	4.63	10	9.26	44	40.74	48	44.44	P>0.05
Çocuk yetiştirme konusunda eşler arasındaki tutarlılık	1	0.91	1	0.91	5	4.63	9	8.18	43	39.09	51	46.36	P>0.05
Doğumdan sonra annenin çalışma durumu	5	4.59	10	9.16	14	12.85	25	22.94	30	27.52	25	22.94	P>0.05

Tablo 7 incelendiğinde, ailenin mutluluğu için çocuğun gerekli olup olmadığı konusunda deneklerden alınan cevapların khi-kare analizi sonuçlarına göre cinsiyetler arası farkın önemli olmadığı saptanmıştır (P>0.05).

Hem kızlar (% 31.58), hem de erkekler (% 17.89) büyük bir çoğunlukla, bebeğin temizliğinde eşlerin her zaman yardımlaşması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bebeğin beslenmesi, uyutulması, doktora götürülmesi, bebekle ilgilenilme konularında eşler arasında bir yardımlaşma olmalı mıdır sorularına verilen cevapların khi-kare analizi sonuçlarına göre de cinsiyetler arası farkın önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Hem kızlar (% 35.85), hem de erkekler (% 32.07) bebeğin gezdirilmesi işini çoğunlukla her zaman beraber yapmak isteyeceklerini belirtmişlerdir.

Kızlar % 39.09 erkeklerde % 46.36 çoğunlukla çocuk yetiştirme konusunda eşler arasında her zaman tutarlılık olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Doğumdan sonra annenin çalışma hayatına devam edip etmeyeceği konusunda deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır (P>0.05).

Tablo 8. Deneklerin evlilikte bütçeye ilişkin beklentilerinin cinsiyete göre dağılımları

Evlilikte Bütçeye İlişkin Beklentiler	HIÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Eşlerin her ikisinin çalışıp aile bütçesine katkıda bulunması	0	0	7	6.36	15	13.64	28	25.45	34	30.91	26	23.64	P<0.01
Eşler arasında ortak bir bütçenin olması	0	0	3	2.72	8	7.27	13	11.82	41	37.28	45	40.91	P>0.05
Eşinizin sizinle konuşmadan gereksiz bir konuda harcama yapması	2	1.82	5	4.54	35	31.82	36	32.73	12	10.91	20	18.18	P>0.05
Eşinizin sizinle konuşmadan gerekli bir konuda harcama yapması	15	13.64	36	32.73	28	25.45	18	16.36	6	5.46	7	6.36	P<0.01

Tablo 8 incelendiğinde, eşlerin her ikisinin de çalışıp aile bütçesine katkıda bulunması konusunda deneklerden alınan cevapların khi-kare analizi sonuçlarına göre cinsiyetler arası farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.01$ ).

Hem kızlar (% 37.28), hem de erkekler (% 40.91) eşler arasında çoğunlukla her zaman ortak bir bütçe planının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda gözlenen cinsiyetler arası farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Eşlerinin kendilerinden habersiz olarak gereksiz bir konuda harcama yapmasından kızların % 31.82'si, erkeklerin ise % 32.73'ü arasına rahatsız olabileceklerini belirtmişlerdir.

Eşlerinin kendilerinden habersiz olarak gerekli bir konuda harcama yapmasından erkeklerin % 32.73'ü hiçbir zaman rahatsız olmayacaklarını belirtirken, kızların % 25.45'i arasına rahatsız olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda gözlenen cinsiyetler arası farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.01$ ).

Tablo 9. Deneklerin evlilikte paylaşım ile ilgili beklentilerinin cinsiyete göre dağılımı

Evlilikte Paylaşım ile İlgili Beklentiler	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
İşle ilgili sorunlarda paylaşım	4	3.92	3	2.94	7	6.86	17	16.67	38	37.26	33	32.35	P>0.05
Arkadaşla ilgili sorunlarda paylaşım	1	0.97	0	0	11	10.68	14	13.59	37	35.92	40	38.84	P>0.05
Aile ile ilgili sorunlarda paylaşım	1	0.93	0	0	3	2.80	9	8.42	45	42.06	49	45.79	P>0.05
İş yemeklerine birlikte katılım	6	6.52	6	6.52	32	34.78	24	26.09	10	10.87	14	15.22	P>0.05
İş gezilerine birlikte katılım	7	7.53	10	10.75	33	35.48	21	22.58	8	8.60	14	15.22	P>0.05
Arkadaş toplantılarına birlikte katılım	0	0	0	0	23	22.77	23	22.77	26	25.74	29	28.72	P>0.05
Aile toplantılarına birlikte katılım	0	0	0	0	12	11.21	9	8.42	37	34.58	49	45.79	P>0.05
Düğün ve kokteyl gibi davetlere birlikte katılım	0	0	1	0.94	11	10.38	13	12.26	38	35.85	43	40.57	P>0.05
Sinema, Tiyatro, Konserlere birlikte katılım	0	0	1	0.94	20	19.23	12	11.54	29	27.89	42	40.38	P>0.05
Tatil ve dinlenme gibi konularda ortak zevkler	0	0	2	1.82	15	13.64	21	19.09	34	30.91	38	34.54	P>0.05
Aynı tip eğlenceden hoşlanma	0	0	10	9.09	32	29.09	35	31.82	17	15.46	16	14.54	P<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, eşlerin işleriyle arkadaşlarıyla ve aileleriyle ilgili sorunları paylaşmalarının gerekliliği konusunda deneklerden alınan cevapların khi-kare analizi sonuçlarına göre cinsiyetler arası farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Eşlerin iş yemeklerine, iş gezilerine, arkadaş toplantılarına, aile toplantılarına, düğün ve kokteyl gibi davetlere, sinema, tiyatro ve konserlere birlikte katılımlarının gerekliliği konularında deneklerden alınan cevaplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Hem kızlar (% 30.91), hem de erkekler (% 34.54) eşlerin tatil ve dinlenme gibi konularda çoğunlukla her zaman ortak zevklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda gözlenen cinsiyetler arası farkın ise istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır (P>0.05).

Kızlar % 29.09, erkekler de % 31.82 çoğunlukla eşlerin her zaman aynı tip eğlenceden hoşlanmalarının gerekmediğini belirtmişlerdir. Bu konuda

gözlenen cinsiyetler arası fark da istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $P<0.05$ ).

Tablo 10. Deneklerin birbirlerine karşı duygularının ifadesiyle ilgili beklentilerinin cinsiyete göre dağılımı

Eşlerin Birbirlerine Karşı Duygularının İfadesiyle İlgili Beklentileri	HİÇBİR ZAMAN				ARASIRA				HER ZAMAN				P
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Eşin topluluk içinde size karşı olumlu duygularını göstermesi	8	7.34	11	10.09	32	29.36	35	32.11	9	8.26	14	12.84	$P>0.05$
Eşin topluluk içinde size karşı olumsuz duygularını göstermesi	10	9.09	9	8.18	6	5.46	18	16.36	33	30.00	34	30.91	$P>0.05$
Eşinizin sizin giyim tarzınıza karışması	1	0.91	25	22.73	29	26.37	31	28.18	19	17.27	5	4.54	$P<0.05$

Tablo 10 incelendiğinde, kızların % 29.36'sının ve erkeklerin de % 32.11'inin eşlerinin bir topluluk içindeyken arasına kendilerine olumlu duygularını göstermelerinden memnun olacaklarını belirttikleri görülmüştür.

Bir topluluk içinde eşlerin birbirlerine olumsuz duygularını göstermelerinden ise kızların % 30, erkeklerin de % 30.91 ile çoğunluğu her zaman rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir.

Eşlerinin onların giyim tarzlarına karışmasından erkeklerin % 22.73'ü hiç bir zaman rahatsız olmayacaklarını belirtirken, kızların % 17.27'si her zaman rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir. Cinsiyetler arasında gözlenen farkın da istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ( $P<0.01$ ).

### Tartışma

Araştırma üniversite son sınıfta okuyan öğrencilerin eş ve evlilikten beklentilerini saptamak amacıyla planlanmıştır. Ayrıca gençlerin eş ve evlilikten beklentilerine cinsiyet faktörünün etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmada eşlerin sorun çözme, karar alma ve yardımlaşmaya ilişkin beklentilerinden; eşlerin her konuyu konuşup tartışması, aile ile ilgili kararların birlikte alınması ve bulaşık, yemek, çamaşır, evin derlenip toplanması ve yerlerin silinmesi gibi ev işlerindeki yardımlaşmaya ilişkin beklentilerinde cinsiyetler arasındaki farklılığın önemli olduğu ( $P<0.05$ ) saptanmıştır. Tablo 2'deki yüzde değerler incelendiğinde farklılığın kızlardan kaynaklandığı görülmektedir.

Bazı beklentiler açısından kızlar ve erkekler arasında bazı farklılıkların olması; ülkemizde erkeklere kızlardan daha fazla değer verilmesi ve hoşgörülü davranılması buna bağlı olarak da erkeklerin kızlara oranla daha bağımsız olmaları ve sürekli kendi kararlarını almaya alışmaları ile açıklanabilir. Ayrıca erkeklerin ev işlerine yardım etmek istememeleri; ailelerin çocuk yetiştirirken ev işlerini sadece kadınların yapabilecekleri düşüncesiyle erkek çocuklara bu alışkanlığı ve sorumluluğu kazandırmaları ile açıklanabilir.

Fakat üniversitede okuyan ve gelecekte gerek aile bütçesine katkıda bulunacak gerekse ev ve ailenin sorumluluğunu alacak olan kızların; evlilikte kendilerinin de karar ve söz sahibi olmak ve eşleriyle ev işleri dahil tüm sorumlulukları paylaşmak istemeleri doğaldır.

Townsend (1989) tarafından tıp ve psikoloji öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da kızların sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe, kız ve erkekler arasındaki geleneksel cinsiyet farklılığının azalmasını istedikleri ve ev işlerini eşleriyle paylaşmak istedikleri belirlenmiştir.

Erkeklerin gerek ev işleri gibi büyük sorumluluklar isteyen işleri yapmak istememeleri, gerekse aile ile ilgili konuların eş ile birlikte tartışılıp, karar alınması gibi konulara olumsuz bakmaları, geleneksel erkek rolleri ile açıklanırken; eşlerin birbirlerine boyun eğmemeleri, eşin kişiliğinin gelişmesinde veya onu mutlu kılan işlerde onu desteklemesi ve beklentilerinde anlaşma olmasının istenilmesi ve bu konularda cinsiyetler arasında farklılığın görülmemesi ise, deneklerin farklı sosyoekonomik düzeylerde olmaları nedeniyle kişiliklerinde ve yaşam felsefelerinde oluşan bazı değişikliklerle açıklanabilir.

Tablo 3'de eşlerin kişisel alışkanlıkları ile ilgili beklentileri gösterilmektedir. Yapılan analizler sonucunda; eşin temiz ve düzenli olması, düzenli olarak dişlerini fırçalaması, ellerini ve ayaklarını yıkaması, çoraplarını yıkaması, kıyafetlerini düzenli yerleştirilmesi ve kumar oynaması konularında cinsiyetler arasındaki farklılığın önemli olmadığı saptanmıştır ( $P>0.05$ ).

Üniversite son sınıfa gelmiş öğrenciler normal olarak belirli temizlik kurallarını öğrenmişler ve bu alışkanlıkları kazanmışlardır. Doğal olarak da evlenecekleri kişilerde bu alışkanlıkların olmasını beklemektedirler.

Kumar alışkanlığının her iki cinsiyetteki denekler tarafından da istenilmeyen bir alışkanlık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kızlar erkeklere oranla eşlerinin kumar alışkanlığı olmasa da kahvehaneye gitmelerini ve alkol kullanmalarını istemediklerini daha çok belirtmişlerdir.

Buna karşın erkeklerin % 17.43'ü eşlerinin alkol ve sigara kullanmalarından hiçbir zaman rahatsız olmayacaklarını belirtmiştir. Kızların ise, eşlerinin sigara kullanmasından fazla rahatsız olmayacakları saptanmıştır.

Yapılan analizlerde de deneklerin eşlerinin alkol ve sigara kullanım kullanmamaları ve kahvehaneye gidip gitmemeleri ile ilgili düşüncelerinde cinsiyetler arasında bazı farklılıklar olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak önemli olduğu belirlenmiştir ( $P<0.05$ ).

Toplumumuzun geleneksel aile yapısı dolayısıyla kızların sigara, alkol gibi alışkanlıklarının olması erkeklere nazaran daha fazla eleştiri konusu olmakta ve istenilmeyen özellikler olarak belirtilmektedir. Buna karşın üniversite eğitimi alan ve geçmiş nesillere göre daha fazla bilinçlenen kızlar da toplumsal bir baskı söz konusu olmamakla birlikte sigaranın sağlık için zararlı olduğunu bildiklerinden, eşlerinde bu alışkanlıkların olmasını istememektedirler.

### **Kaynaklar**

- Adasal, R. (1975). *Normal ve Anormal Cinsiyet ve Evlilik*. Gürsoy Basımevi. Ankara.
- Alkan, T. (1981). *Kadın-Erkek Eşitsizliği Sorunu*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları: 475. Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi. Ankara.
- Bilen, M. (1978). *Ailede Sağlıklı İlişkiler*. Mars Matbaası. Ankara.
- Bilen, M. (1983). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. II. Baskı. Teknik Basım Sanayi. Ankara.
- Christensen, H. (1964). *Handbook of Marriage and The Family*. McNally Comp. USA.
- Dimaggio, P. ve Mohr, J. (1985). "Cultural Capital, Educational Attainment and Marital Selection" *American Journal of Sociology*. 90 (6). 1231-1261.
- Düzgüneş, O., Kesici, T. ve Gürbüz, F. (1983). *İstatistik Metodları I*. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 861. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Erdentuğ, A. (1990). "Çeşitli İnsan Topluluklarında Aile Tipleri". *Aile Yazıları I. Temel Kavramlar Yapı ve Tarihi Sürec*. Bilim Serisi 5/1. Ankara.

- Eserpek, A. (1990). *Sosyal Kontrol, Sapma ve Sosyal Değişme. Erzurum'un İki Köyünde Karşılaştırılmalı Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 76. Ankara.
- Fenger, A. P. (1973). "The Effects of Age and Education on Marital Ideology". *Journal of Marriage and The Family*. 35 (2): 264-271.
- Gordon, M. ve Bernstein, M. C. (1970). "Mate Choice and Domestic Life in The Nineteenth Century Marriage Manual". *Journal of Marriage and The Family*. 32 (4): 265-274.
- Gökçe, B. (1978). Evlilik Kurumuna Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1: 7-21.
- Karp, E. S., Jackson, J. H. ve Lester, D. (1970). "Ideal-Self Fulfillment in Mate Selection: A Corollary to The Complementary Need Theory of Mate Selection". *Journal of Marriage and The Family*. 32 (2): 269-273.
- Klemer, R. H. (1971). "Self-esteem and Collage Dating Experience as Factors in Mate Selection and Marital Happiness: A Longitudinal Study". *Journal of Marriage and The Family*. 33: 183-187.
- Köknel, Ö. (1981). *Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı*. Hür Yayın. A. Ş. İstanbul.
- Lissovoy, Y. (1973). "High School Marriage: A Longitudinal Study". *Journal of Marriage and The Family*. 32 (5): 245-255.
- Melton, W. ve Thomas, D. L. (1976). "Instrumental and Expressive Values in Mate Selection of Black and White College Students". *Journal of Marriage and The Family*. 38: 509-517.
- Nevadomesky, J. (1991). "Attitudes of Nigerion Students Toward Marriage and Family Relationships". *International Journal of Sociology at The Family*. 21 (2): 201-213.
- Özankaya, Ö. (1984). "Laiklik Öncesi Döneminde Şemseddin Sami'nin Aile Düzenine İlişkin Görüşleri". *Türkiye'de Ailenin Değişimi*. Editör: Türköz Erder. Maya Matbaası. Ankara.
- Özgülven, İ. K. (1989). "Üniversite Gençlerinin Uyum Sorunları ve Başetme Yolları". *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu*. Bilimsel Çalışmaları. Ankara.
- Schoen, R., Wooldredge, J. (1989). "Marriage Choices in North Carolina and Virginia, 1967-71 and 1979-81". *Journal of Marriage and The Family*. 51: 465-481.

- Sıddıqı, M. U. ve Reeves, I. V. (1986). "A Comparative Study of Mate Selection Criteria Among Indians in India and The United States". *International Journal of Comparative Sociology*. 27 (3-4): 226-233.
- Stevens, G., Owens, D. ve Schaefer, E. C. (1990). "Education and Attractiveness in Marriage Choices" *Social Psychology Quarterly*. 53 (1): 62-70.
- Strange, H. (1986). "Continuity and Change: Patterns of Mate Selection and Marriage Ritual in a Maley Village". *Journal of Marriage and The Family*. 38: 561-571.
- Şahinkaya, R. (1979). *Psiko-Sosyal Yönleriyle Aile*. Kardeş Basımevi. Ankara.
- Şahinkaya, R. (1981). *Aile İlişkileri*. Kardeş Matbaası. 9. Baskı. Ankara.
- Tabory, E. ve Weller, L. (1986). "Residential Propinquity and Mate Selection in an Israeli Town". *International Journal of Sociology of The Family*. 16: 217-224.
- Timur, S. (1972). *Türkiye'de Aile Yapısı*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları No: D-15. Ankara.
- Townsend, J. M. (1989). "Mate Selection criteria". *Ethology and Sociobiology*. 10: 241-253.
- Türkdogan, O. (1977). *Türkiye'de Köy Sosyolojisinin Temel Sorunları*. II. Baskı. Sebil Matbaası. İstanbul.

# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GÖRSEL-UZAMSAL ZEKANIN CİNSİYETE GÖRE YORDANMASI

## THE PREDICTION OF SPATIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOLERS ACCORDING TO GENDER

*Prof. Dr. Duyan MAĞDEN\**

*Öğr. Gör. Binhan KOYUNCUOĞLU\*\**

### Öz

Bu araştırmanın amacı, anasınıfına devam eden çocukların görsel-uzamsal zeka boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın temel hipotezi, literatürde farklı bulgulara sahip, özellikle erkek üstünlüğü vurgulanan görsel-uzamsal zeka alanında, ülkemizdeki okul öncesi çocuklarındaki mevcut durumu özgün uygulama sonuçlarına dayanarak betimleme yönündedir. Araştırmanın örnekleminde Sinop ilinde anasınıfına devam etmekte olan 65-75 aylık 30 çocuk yer almaktadır. Veriler; küp yap-boz, oyun hamuru, labirent, kendi ve karşısındakinin bakış açılarından çizim ve tangram kullanılarak; görsel-uzamsal becerileri yordayan uygulamalarda toplanmıştır. Yapılan analizler, örneklemdaki kız ve erkek çocukların görsel-uzamsal zeka boyutunda belirgin olarak fark göstermeseler de, ön plana çıkan cinsiyete dayalı özellikleri olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, okul öncesi dönemde görsel-uzamsal zeka alanında cinsiyet farkını anlamak açısından katkı sağlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi dönem, görsel-uzamsal zeka, cinsiyet, farklılıklar.

---

\* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

\*\* Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

## Abstract

This research aimed at uncovering the possible gender difference in spatial intelligence in preschoolers. The main point in this study is the prediction of spatial ability differences which gained male superiority in the related literature findings, in Turkish preschoolers by using unique tasks. The sample is composed of normally developing 65-75 month-old, 30 preschoolers living in the city of Sinop, Türkiye. The data was collected by using five different unique tasks using cube puzzle, playing dough, labyrinth, drawing from two viewpoints and tangram, which predict spatial abilities. The application results revealed that, according to gender, the children in the sample did not differ significantly in the spatial intelligence related abilities yet. Although not being significant, some gender based differences are put forward. This research contributes to understanding the preschoolers' gender difference in spatial intelligence area.

**Keywords:** Preschool period, spatial intelligence, gender, differences.

## Giriş

Zekanın niteliğini anlamaya dönük çalışmaların geçmişı yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Zeka en yaygın şekliyle *yaşam gereksinimlerini karşılayabilme ve bireyin belirli bir kültür içerisinde yaşantısını sürdürüp uyum yapması için gerekli olan yeteneklerin bir örüntüsü* olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, zeka çok boyutlu ve kapsamlı bir kavram olup, zaman içerisinde farklı bakış açıları ile incelenmiştir.

Zekayı anlamaya çalışırken karşılaşılan en temel soru “Zeka genel bir yetenek ya da beceri midir, yoksa birçok değişik ve farklı yetenekten mi oluşmaktadır?” olmaktadır. Geleneksel zeka anlayışı, tekil, sabit, niceliksel ve gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülebilir bir özelliğe sahiptir ve insanların varolan yeteneklerini ve potansiyellerini saptamayı amaçlamaktadır (Gürel ve Tat, 2010). Zekanın, kişilerin genellikle akademik becerilerini değerlendirdiği de göz önünde bulundurulduğunda, zekaya bakış açılarının önemi de ön plana çıkmaktadır.

Çoklu Zeka Kuramı, bireylerin farklı derecelerde çeşitli zekalara sahip olduğunu ve kişilerin öğrenme biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin eğilimlerinin şekillenmesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kuram, zekayı, bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi olarak tanımlamayı tercih etmiştir (Gardner, 1983). Gardner zekayı, değişen dünyada yaşama ve değişimlere

uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü olan yetenekler ve becerilerin tümü olarak tanımlanmış ve ilk olarak yedi alanda incelemiş bu zeka alanlarını; “sözel-dil”, “mantıksal-matematiksel”, “görsel-uzaysal”, “bedensel-kinestetik”, “müziksel-ritmik”, “içsel” ve “sosyal” zeka alanları olarak ele alıp, sonrasında sekizinci zeka olarak da “doğacı” zeka alanını 1995 yılında eklemiştir, devam eden çalışmalarında ise varoluşçu ve ruhani zeka alanlarından da bahsetmiştir (Gardner, 2011).

Günümüzde, zekaya çoklu bakış açısının ön plana çıkardığı alanlardan biri olan görsel-uzamsal zeka, günümüzde son derece önemli ve kritik bir konuma sahiptir. Literatürde sıklıkla incelenen bu zeka türü üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da diğer bir deyişle dünyayı doğru algılama ve bu algılama sonucunda gördüklerini yansıtabilme yeteneği olarak (Gardner, 2011) tanımlanabilmektedir. Görsel düşünme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsayan görsel-uzamsal zeka, beynin sağ yarı küresinin arka bölümleri ile bağlantılıdır.

Gardner, görsel-uzamsal zeka alanının ana elemanları olarak nesnelere doğru şekilde algılamak, bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek, birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek gibi yetenekleri öne sürer (Selçuk vd., 2004). Ayrıca, yüzleri tanıma, üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme, yön bulma ve bir yap-bozun parçalarını kısa zamanda bir araya getirebilme ve ayrıntıya dikkat etme gücüyle de ilgilidir (Demirel vd., 2006).

Farklı çalışmalarda görsel-uzamsal yetenek; iyi yapılandırılmış görselleri zihinde kurabilme, dönüştürebilme, hatırlayabilme, hayal etme, algılama, yorumlama, nesnelere veya şekillerin görsel ilişkilerini anlama, iki boyutlu görünümü verilen nesnelere üç boyutlu hallerini zihinde tasvir edebilme, nesnelere iki ve üç boyutlu parçalarını zihinde canlandırabilme, döndürebilme, yorumlayabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Uzamsal yeteneğin, birçok yetenekle ilişkili olup günlük hayatla iç içe olduğu bilinmektedir: Araç park etmek, bulaşık makinesine tabakları dizmek, odadaki eşyaları düzenlemek, bowling oynamak, yolda yürümek, ilk defa gidilen bir şehirde harita kullanarak yön bulmaya çalışmak gibi durumlarda uzamsal yetenekler kullanılmaktadır (Yurt ve Sünbül, 2011). Ana şeklin bir başka açıdan eşini bulmak istendiğinde, sunulan figürün uzayda hareket ettiğini varsaymak gerektiğinde ya da sunulan şeklin aynısını seçenekler arasından belirlemek ya da bu şekli çizmek istendiğinde de uzamsal beceriler kullanılır. Şekil ya da nesneyi yönlendirerek, başka bir açıdan nesnenin nasıl görüldüğünü ya da çevresinde döndürülürse nasıl görüneceğini düşünerek de uzaysal hareketle ilgili beceriler kullanılmış olur. Görünürde birbirinden

farklı iki biçim arasında benzerlikler kurmaya yatkın olmak da uzamsal zeka alanına giren bir beceridir. Uzamsal zekanın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi görsel deneyimi yeniden üretebilmektir (Gardner, 1983; Gardner, 2011).

Uzamsal zeka veya uzamsal yetenek konusunda yapılan araştırmalarda, *cinsiyet farklılıkları* sıklıkla çalışılmıştır: Erkekler ve kadınların görsel-uzamsal yetenek açısından farklı oldukları genel anlamda kabul ediliyor olsa bile, araştırmacılar bu farklılığın yapısı ve boyutu konusunda fikir birliğine varamamıştır (Yılmaz, 2009): Görsel-uzamsal yeteneğin zihinsel döndürme (Lewine vd. 1999; Quaiser-Pohl vd. 2005; Voyer vd.1995), uzamsal algılama ve uzamsal görselleştirme (Kali ve Orion, 2003; Linn ve Petersen,1985; Voyer vd. 1995), ve hız tahminleri ya da hareket eden objelerin konumu ya da yol bulma yeteneğinin harita okuma ya da üç boyutlu ortamda yapılan uygulamalarda (Yılmaz, 2009) değerlendirilmesi sonucunda belirgin olarak erkek performansının üstünlüğünü destekleyen araştırmalar mevcuttur. Ancak, uzamsal akıl yürütme boyutunda yürütülen bazı çalışmalarda uzamsal akıl yürütmenin kız çocuklarda erkek çocuklardan daha hızlı geliştiği (Tian ve Huang, 2009) ve uzamsal algılama boyutunda ise okul öncesi dönemde kızların erkeklerden daha başarılı olduğunu vurgulayan sonuçlar da elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan yordayıcı uygulamaların karmaşıklığı, boyutları, yönleri ve genel anlamdaki zorluğunun, fark boyutunun öncelikli belirleyicisi olduğunu da belirtilmektedir (Linn ve Petersen,1985).

Amerika ve Çin’de yetişkinlerle kültürlerarası olarak yapılan bir çalışmada, *üç boyutlu uzamsal anlamlandırma* yeteneği konusunda her iki örnekleme de erkeklerin kadınlara göre daha başarılı oldukları ve dolayısıyla bu konuda kültürlerarası bir farkın bulunmadığı ortaya konmuştur (Geary ve DeSoto, 2001).

Erkeklerin uzamsal yetenek konusunda daha donanımlı olduklarına veya kendilerini kızlara göre daha yetenekli algıladıklarına ilişkin bulgulara sadece normal gelişen popülasyondan değil, üstün yetenekli örneklerle yapılan araştırmalarda da ulaşılmıştır (Arı ve Bencik Kangal, 2009; Chan, 2007).

Uzamsal zeka ve yetenek konusunda erkek üstünlüğünün vurgulandığı literatürde, yine de elde edilen bulguların karmaşık olup, net olarak fikir birliğine varılamamış olduğu gözlenmektedir. Ayrıca literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, görsel-uzamsal zeka konusunda özellikle okul öncesi dönemde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve özellikle

Türkiye’de bu alanda cinsiyet farklılıklarını araştıran çalışmalara yok denecek kadar az sayıda rastlanıldığı da göz önünde bulundurulur:

Bu araştırma, Türkiye’de, normal gelişim gösteren, 65-75 aylık okul öncesi dönem çocuklarının uzamsal yetenek boyutlarındaki mevcut durumunu, cinsiyet farklılıklarını da ele alarak değerlendirmeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada, Gardner’ın görsel-uzamsal zeka tanımlarından yola çıkarak daha önce yapılan araştırmalardan farklı, ancak hedeflenen yaş grubuna uygun bir desende beş ayrı uygulama planlanmıştır. Bu uygulamaların kız ve erkek çocuklara yönelik süre ve sonuç kayıtları tutulmuş ve ele alınan boyutlarda incelenmiştir.

Literatürde, uzamsal becerilerde genel olarak erkeklerin daha iyi olduğu belirtilmekle beraber, bu durumun uzamsal yeteneğin tüm boyutlarında geçerli olmadığı bildirilmiştir (Yurt ve Sünbül, 2011). Çalışma uygulamaları genel anlamda uzamsal yeteneği yordamayı hedeflediği için, genel olarak literatürle uyumlu sonuçlar umulmakla beraber, uygulamalara yönelik temel bulguların farklılaşabileceği düşünülmektedir.

### **Materyal ve Yöntem**

Bu araştırma, normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarında, çoklu zeka türlerinden görsel-uzamsal zekayı cinsiyete dayalı olası farklılıklar açısından değerlendirmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır.

Araştırma katılımcıların mevcut çoklu zeka alanlarını belirlemek ve buna istinaden daha isabetli bir örneklem seçebilmek adına uygulanan Teele Çoklu Zeka Envanteri (Teale Inventory of Multiple Intelligences-TIMI) sonrasında, en baskın dört zeka alanı içerisinde görsel-uzamsal zeka alanı bulunan çocuklar seçilerek küplerle desen oluşturma yap-boz uygulaması, imgeyi zihinde oluşturup üç boyutlu halde sunmaya yönelik oyun hamuru uygulaması, yol bulma yeteneğini içeren labirent uygulaması, görünen üç boyutlu nesnenin çocuğun kendi bakış açısından çiziminin yapılmasını içeren birinci çizim aşaması ve aynı nesnenin uygulamacının bakış açısından çiziminin istenmesini içeren ikinci çizim aşaması ve tamamlanmış resmi sunulan 7 parçalı bir tangramın, üç boyutlu parçalarla oluşturulmasının istenildiği tangram yapma aşamasını içeren sistematik veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Tüm uygulamaların süresi saniye olarak kayıt altına alınmış olup, uygulama sonucunda çocuğun ilgili bölümü başarılı olarak geçip geçmediğine dair kayıtlar (doğru yanlış performans) tutulmuştur. Bu süreçte araştırmacı, gözlem yaparak sonuçların değerlendirilme aşamasına yönelik ön hazırlık yapmıştır.

## Örneklem

Araştırmanın hazırlık örneklemini, 2010-2011 bahar eğitim öğretim döneminde Sinop ili Merkez ilçesinde, aynı ilköğretim okulunda anasınıfına devam etmekte olan 50 çocuk oluşturmuştur.

Ana örneklemin seçilmesi için, iki çocuğun uygulamayı reddetmesi ile 48 çocukla bireysel olarak yapılan TIMI uygulamasında, en baskın zeka alanları sırasıyla: görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematik zeka, kişilerarası-sosyal zeka ve bedensel-kinestetik zeka alanları olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da, görsel-uzamsal zeka alanının en belirgin zeka alanı olması Teele'nin bulgularıyla tutarlı olmuştur.

TIMI uygulaması sonucunda, *en baskın dört zeka alanından birisi* görsel-uzamsal zeka olmak ve en baskın zeka alanı olandan başlamak üzere; 30 çocuk cinsiyete göre dengelenerek araştırmanın ana örneklemini oluşturmuştur.

Esas örnekleme seçilen 15 kız 15 erkek çocuğun yaş aralığı 65–75 ay olup, yaş ortalaması 71 aydır. Çocukların bilindik herhangi bir süregelen rahatsızlığı, görmeyle ilgili bir sıkıntıları, engel ya da normal gelişimden sapan bir durumlarının olmamasına özen gösterilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Teele Çoklu Zeka Envanteri (TIMI), “1992 yılında Sue Teele tarafından okul öncesi dönemde, ilköğretimin her iki düzeyinde, lisede ve üniversitede çocukların-gençlerin baskın zeka alanlarını araştırmak için oluşturulmuştur. Envanter farklı zekaya sahip farklı düzeylerde çocukların olup olmadığını göstermektedir. TIMI, bireylerin baskın olan zeka alanlarını tanımlama amacıyla kullanılmaktadır. Bu envanter 2 ile 82 yaş aralığındaki her katılımcının güçlü veya baskın zeka alanlarını belirlemektedir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 1992-1993 yılları arasında tamamlanmıştır. Geçerlik için kullanılan resimlerin belirtilen zeka alanını temsil edip etmediği araştırılmış, güvenilirlik için ise test-tekrar test uygulaması yapılmıştır” (Akt. Çalışandemir, 2010).

Araştırma verileri, 5 ayrı materyal kullanılarak toplanmıştır. Bunlar:

- Her küpün farklı yüzlerinde farklı birer hikayeden alıntı resimlerin bulunduğu 6 ayrı küpten oluşan bir küp yap-boz ve bu resimlerden oluşturulması istenene yönelik aynı boyutta, bitmiş halini gösterir renkli bir resim.
- Beyaz oyun hamuru

- Sayfanın alt kısmındaki 3 adet karıncadan bir tanesinin, sayfanın üst kısmındaki yiyeceğe ulaştırılmasını hedefleyen, siyah-beyaz labirent figürü çizili çalışma kağıdı.
- Bir yüzünde gülen yüz çizili, diğer kısımları düz renkli, avuca sığacak büyüklükte bir adet top
- 7 parçalı tangram ve bu tangramın insan şeklinde oluşturulmuş durumunu içerir resim.

Veri toplama araçları, alanyazın incelenerek, özellikle Gardner (1983, 2011) ve Chen vd. (2009)'a uygun uygulama ve materyalden oluşturulmuştur. İlgili materyalin fotoğrafları, Şekil 1, 2, 3 ve 4'te sunulmuştur:



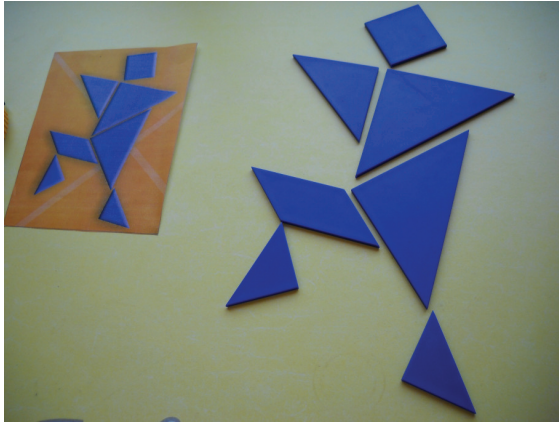
Şekil 1. Yap-boz uygulamasında kullanılan yap-boz ve örnek resim



Şekil 2. Labirent uygulamasında kullanılan çalışma kağıdı, oyun hamuru uygulamasında kullanılan oyun hamuru



Şekil 3. Çizim uygulamalarında kullanılan çizim objesi top (Çocuğun kendi ve karşısndakinin bakış açısından)



Şekil 4. Tangram uygulamasında kullanılan tangram ve örnek resim

### **Verinin Toplanması ve Analizi**

Hazırlık örnekleminde ana örneklemin seçilmesi sürecinde, baskın zeka alanlarını belirlemek üzere yapılan TIMI uygulamasında çocuklarla bireysel olarak çalışılmıştır.

Ana örneklemdaki çocuklarla toplanan veriler de, araştırmacı tarafından yapılandırılmış (okul dahilinde ki küçük bir odada, çocukla etkinlik masasında karşılıklı oturulup, açık renk bir zemin üzerinde, sadece uygulanan materyal görünecek şekilde uygulamalar sunulup, dikkat dağıtıcı faktörler en aza indirilerek) bir ortamda, standart yönergeler sunulularak, çocuğun yaşına uygun motive edici bir tutumla her çocukla bireysel birer uygulama yapılarak toplanmıştır. Uygulama sessiz bir ortamda, yaklaşık 25'er dakikalık sürelerde tamamlanmıştır. Uygulama süresince engelleyici olumsuz herhangi bir durumla karşılaşıldığında, ilgili uygulama tamamlanmış ancak geçersiz sayılmıştır.

Uygulama aşamaları her çocuğa standart olarak verilmiş, değişiklik yapılmamıştır. Uygulama sürelerini belirlemek üzere kronometre kullanılmış ve süreler saniye bazında hesaplanmıştır. Kronometre uygulama yapılacak olan çocukla incelendikten ve onayı alındıktan sonra uygulama sürdürülmüştür. Bu sayede çocuğun süre tutulmasından kaynaklı olası kaygı durumunu hafifletmek amaçlanmıştır. Uygulama başlarken, her çocuğa, sıkıldığı zaman uygulamayı bırakabileceği de belirtilmiştir.

Her uygulama bölümü sonunda çocuğun performansının süresine ek olarak, niteliği de doğru ya da yanlış boyutlarda olmak üzere; araştırma kayıt

formuna kaydedilmiştir. Tangram uygulamasında çocukların tangramı tamamladıkları parçaların tam olarak eğik, dik, vs gibi konumu değil, doğru parçaları yan yana kullanmış olmaları ve birleşim noktaları göz önünde bulundurulmuştur. Tangramda isabetli olarak kullanılan parça sayısı kaydedilmiştir.

Araştırma verileri SPSS programı 16. sürümü ile değerlendirilmiş olup, iki ayrı türde veri için Bağımsız Örneklem için T-Testi ve Ki-Kare Testi yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın ana örnekleme seçilirken yapılan TIMI uygulaması sonucunda, en baskın zeka alanları sırasıyla: görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematik zeka, kişilerarası-sosyal zeka ve bedensel-kinestetik zeka alanları olarak bulunmuştur. Çalışandemir (2010) tarafından aktarıldığı üzere, Teele tarafından 4000'den fazla cevap kağıdının incelenmesi sonucunda da, çocukların sınıf düzeylerine göre baskın olan zeka alanları belirlenmiştir. Buna göre, anaokulu düzeyinde: görsel-uzamsal zeka, kinestetik-bedensel zeka, sözel-dilsel zeka ve kişisel-işsel zeka en belirgin zeka alanları olmuştur.

Uygulama verileri değerlendirilirken önce, uygulama tamamlama süreleri cinsiyete göre karşılaştırılmış, daha sonra ise uygulamayı doğru ya da yanlış olarak tamamlama durumu cinsiyete göre değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların uygulamaları tamamlama sürelerinin (saniye bazında) cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulama tamamlama sürelerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Uygulama zamanı	Katılımcı cinsiyeti	N	M	S	T	p																																																				
Yap-boz tamamlama zamanı	Kız	15	278,87	117,973	,184	,856																																																				
	Erkek	15	287,07	126,555			Oyun hamuru tamamlama zamanı	Kız	15	46,40	27,029	,508	,615	Erkek	15	41,53	25,399	Labirent tamamlama zamanı	Kız	15	71,07	28,905	1,516	,141	Erkek	15	57,67	18,329	Resim çizme1 tamamlama zamanı	Kız	15	17,00	6,557	1,629	,115	Erkek	15	23,67	14,435	Resim çizme2 tamamlama zamanı	Kız	15	13,60	9,941	1,025	,314	Erkek	15	18,93	17,531	Tangram tamamlama zamanı	Kız	15	201,40	108,428	,472	,641	Erkek
Oyun hamuru tamamlama zamanı	Kız	15	46,40	27,029	,508	,615																																																				
	Erkek	15	41,53	25,399			Labirent tamamlama zamanı	Kız	15	71,07	28,905	1,516	,141	Erkek	15	57,67	18,329	Resim çizme1 tamamlama zamanı	Kız	15	17,00	6,557	1,629	,115	Erkek	15	23,67	14,435	Resim çizme2 tamamlama zamanı	Kız	15	13,60	9,941	1,025	,314	Erkek	15	18,93	17,531	Tangram tamamlama zamanı	Kız	15	201,40	108,428	,472	,641	Erkek	15	181,60	121,180								
Labirent tamamlama zamanı	Kız	15	71,07	28,905	1,516	,141																																																				
	Erkek	15	57,67	18,329			Resim çizme1 tamamlama zamanı	Kız	15	17,00	6,557	1,629	,115	Erkek	15	23,67	14,435	Resim çizme2 tamamlama zamanı	Kız	15	13,60	9,941	1,025	,314	Erkek	15	18,93	17,531	Tangram tamamlama zamanı	Kız	15	201,40	108,428	,472	,641	Erkek	15	181,60	121,180																			
Resim çizme1 tamamlama zamanı	Kız	15	17,00	6,557	1,629	,115																																																				
	Erkek	15	23,67	14,435			Resim çizme2 tamamlama zamanı	Kız	15	13,60	9,941	1,025	,314	Erkek	15	18,93	17,531	Tangram tamamlama zamanı	Kız	15	201,40	108,428	,472	,641	Erkek	15	181,60	121,180																														
Resim çizme2 tamamlama zamanı	Kız	15	13,60	9,941	1,025	,314																																																				
	Erkek	15	18,93	17,531			Tangram tamamlama zamanı	Kız	15	201,40	108,428	,472	,641	Erkek	15	181,60	121,180																																									
Tangram tamamlama zamanı	Kız	15	201,40	108,428	,472	,641																																																				
	Erkek	15	181,60	121,180																																																						

Araştırma örneklemini oluşturan çocukların kız ve erkek gruplarının homojen olması, Levene testi ile de desteklenmiştir ancak uygulamaları

tamamlama sürelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız çocukların yap-boz tamamlama ve her iki resim çizme uygulamasında, erkek çocuklardan daha hızlı oldukları; erkek çocukların ise oyun hamuru, labirent ve tangram tamamlama uygulamalarında kız çocuklardan daha hızlı davrandıkları görülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde çocukların uygulamaları tamamlama sürelerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kız çocuklar uygulamalar süresince dikkatle, verilen süreyi kullanarak, doğru sonuca gitme eğiliminde olmuşlardır.

Araştırmaya katılan çocukların tangram uygulamasında doğru parça sayısının cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tangram doğru parça sayısının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Uygulama zamanı	Katılımcı cinsiyeti	N	$\bar{x}$	S	T	P
Tangram doğru parça sayısı	Kız	15	4,87	2,100	1,922	,065
	Erkek	15	3,47	1,885		

Çocukların, tangram uygulamasında doğru yerleştirdikleri parça sayısı, kız çocuklarda erkeklerden daha fazla olduğu belirlenirken kız ve erkek çocukların doğru parça sayıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,922$ ,  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan çocukların uygulamaları tamamlama durumlarının (doğru-yanlış) cinsiyete göre Ki-Kare test sonuçları tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Uygulama tamamlama durumunun cinsiyete göre ki-kare test sonuçları

		Yap-boz sonucu		Oyun hamuru sonucu		Labirent sonucu		Resim1 Sonucu		Resim2 Sonucu	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
Kız	n	3	12	0	15	0	15	0	15	3	12
	%	20	80	0	100	0	100	0	100	20	80
Erkek	n	7	8	1	14	1	14	0	15	5	10
	%	46	53	6,7	93,3	6,7	100	0	100	33,3	66,7
Toplam	n	10	20	1	29	1	29	30	30	8	22
	%	33	66	3,3	96,7	3,3	100	100	100	26,7	73,3

Yap-boz	$\chi^2= 2,40$	$s= 1$	$p = .121$
Oyun hamuru	$\chi^2= 1,03$	$s= 1$	$p = .309$
Labirent	$\chi^2= 1,03$	$s= 1$	$p = .309$
Resim1	istatistik hesaplanmamıştır, resim çizme sonucu tamdır.		
Resim2	$\chi^2= ,682$	$s=1$	$p = .682$

Yapılan Ki-Kare testlerine göre kızların uygulamaları daha doğru tamamlama eğilimi vardır. Fakat bu fark anlamlı değildir. Çocuklar genel olarak en fazla kendi bakış açılarından resim çizme (resim1), labirent ve oyun hamuru uygulamalarında başarılı olurlarken, yap-boz ve karşıdakinin bakış açısından resim çizme (resim2) uygulamalarında zorlanmışlardır. Erkek çocukların en başarılı oldukları uygulama kendi bakış açılarından resim çizme olurken, kız çocukların en başarılı oldukları uygulamalar ise oyun hamuru, labirent ve kendi bakış açılarından resim çizme (resim1) olmuş ve sözkonusu uygulamaları yanlışsız tamamlamışlardır.

Araştırmaya katılan çocukların tangram tamamlama durumlarının cinsiyete göre Ki-Kare test sonuçları tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Tangram tamamlama durumunun cinsiyete göre ki-kare test sonuçları

		Tangram doğru parça sayısı						
		6 hata	5 hata	4 hata	3 hata	2 hata	1 hata	Hatasız
Kız	n	1	2	1	2	2	2	5
	%	6,7	13,3	6,7	13,3	13,3	13,3	33,3
Erkek	n	3	1	4	4	1	0	2
	%	20	6,7	26,7	26,7	6,7	0	13,3
Toplam	n	4	3	5	6	3	2	7
	%	13,3	10	16,7	20	10	6,7	23,3

Tangram  $\chi^2= 7,41$   $s= 6$   $p = .284$

Yapılan Ki-Kare testine göre kız ve erkeklerin tangramı tamamlama sürelerinin birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı olmamasına rağmen kızların tangramı daha az hata ile tamamlama eğilimi vardır. Tangramı hatasız tamamlama boyutunda ise yine kız çocuklarının erkek çocuklarından daha başarılı oldukları görülmektedir.

### Tartışma

Bu araştırmada çoklu zeka kuramından yola çıkılarak, görsel-uzamsal becerileri kapsayan uzamsal zeka boyutundaki cinsiyet farklılıkları çalışılmıştır.

Bu araştırmada da, esas örneklem seçiminde yapılan TIMI uygulamasında görsel-uzamsal zeka alanının en belirgin zeka alanı olması Teele'nin bulgularıyla tutarlı olmuştur.

Araştırma genelinde oluşturulan uygulamalar, Gardner'ın ifadelerine dayanılarak (Chen vd. 2009; Gardner, 1983; Gardner, 2011) özgün bir altyapıda oluşturulmuştur. Katılımcıların daha önce karşılaşmamış oldukları materyal, araştırma süresince hem ilgiyi aktif olarak uyanık tutmuş, hem de uzamsal becerilerin farklı bir içerikle değerlendirilmelerine olanak sağlamıştır.

Katılımcı çocukların yaş grubu, eleme niteliğinde uygulanmış olan TIMI sonrası "görsel-uzamsal zeka alanı baskın zeka alanları içerisinde bulunan" çocuklar seçilerek oluşturulduğu için, literatürdeki klasik yaş aralıklarına uymamaktadır. Ancak araştırma amacına uygun olarak, katılımcılardaki altyapıyı eşitlemek adına, bu şekilde seçilmiş olmaları araştırmanın özgün bir özelliği olarak nitelendirilebilir.

Bu araştırmada, bir hayli farklı bulguya sahip olan ve çoğunlukla görsel-uzamsal zeka alanında erkek yeterliliğini ön planda tutan literatür bulgularına karşın, örneklemdaki kızlar ve erkekler arasında belirgin bir farka rastlanmamış olması, örneklemdaki gruplarda gerçekten fark olmadığını gösterebilir. Ancak belki de henüz 65-75 aylık dönemde bu belirgin farkın görünmeye başlamamış olmasını destekleyici niteliktedir.

Araştırmacılar, görsel-uzamsal yeteneği *zihinsel döndürme* açısından incelediklerinde, 10 yaşından sonra zihinsel döndürmede erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları görülmüştür (Quaiser-Pohl vd. 2005; Voyer vd.1995). Jeolojik yapıların algılanması ile ilgili olarak, uzamsal yetenek boyutları konusunda 16 yaşındaki bireylerle yürütülen bir çalışmada da, erkeklerin kadınlardan daha başarılı olduğu bulunmuştur (Kali ve Orion, 2003). Voyer vd. (1995), küp desenlerini *eşleştirme* ile ilgili yaptıkları araştırmada, cinsiyetler arası farkın ancak 18 yaşından sonra anlamlı boyuta geldiğini vurgulamışlardır. *Uzamsal akıl yürütme* konusunda 4-7 yaş çocukları ile yapılan bir araştırmada, hem kız hem de erkek çocuklarda uzamsal akıl yürütmenin 5 yaş 6 ay ile 5 yaş 11 ay arası dönemde hızlı bir şekilde geliştiği ancak bu hızın kız çocuklarda, erkek çocuklardan daha fazla olduğu bulunmuştur (Tian ve Huang, 2009). *Uzamsal algılama* boyutunda yapılan araştırmalarda, 4 yaşında kızların erkeklerden daha başarılı olduğu (Linn ve Petersen, 1985), 5 yaşından sonra erkeklerin daha başarılı olduğu ancak bu farkın 11 yaşından itibaren istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada kız ve erkek çocuklar arasında görsel-uzamsal zeka boyutları konusunda anlamlı farkın henüz sözkonusu yaş

grubunda belirgin olarak görülmemiş olması literatür bulgularını destekler niteliktedir.

Literatürde, uzamsal yetenek açısından belirgin olan bu cinsiyet farklılığı, kadınların erkeklerden daha az etkin olan stratejiler kullandığı, uygulamaları zor buldukları, cevaplarını titizlikle inceleyip tekrar kontrol ettikleri için zaman kaybettikleri gibi nedenlere bağlanmıştır (Linn ve Petersen, 1985). Mevcut araştırmada, kız çocuklarının uygulamalar süresince dikkatle, verilen süreyi sonuna dek kullanarak, cevaplarını kontrol ederek doğru sonuca gitme eğiliminde oldukları izlenmiş olup Linn ve Petersen (1985) bulgularını destekler niteliktedir.

Çocukların, tangram uygulamasında doğru yerleştirdikleri parça sayısı, kız çocuklarda erkeklerden daha fazla olmuş ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, fark belirgin olarak nitelendirilmiştir ( $p=.06$ ) Bu bulgu, kız çocukların, son uygulama olsa da, tangram uygulamasında da azimle doğru sonuca ulaşmaya, erkek çocuklardan daha fazla çabaladıklarını göstermektedir. Bu, “erkeklerin tangram tamamlama sürelerinin kızlardan daha düşük olması” bulgusuyla da desteklenmektedir.

Yılmaz (2009)’da aktarıldığı üzere, hormonlar ve beyin gelişimi gibi biyolojik ve oyun, cinsiyet rolleri, sosyal ve anne-baba beklentileri ve eğitim deneyimleri gibi sosyo-kültürel faktörlerin olası etkilerinden de söz edilmektedir. Uzamsal zekanın evriminde, uzamsal becerilerin kilit önem taşıdığı görülmektedir. Toplayıcılıkla, avcılıkla uğraşan ya da göçebe bir grubun yaşantısı açısından uzamsal zekanın önemi, diğer zekalara kıyasla uzamsal zekayla ilgili testlerde *cinsiyet farkının* daha fazla göze çarpmasında önemli görülmektedir. Bunlar daha çok erkeklerin meşgul olduğu işler olduğu için erkeklerin, son derece gelişmiş görsel uzamsal becerilere sahip olma konusunda fark edilir bir avantaja sahip oldukları vurgulanmıştır.

Bu araştırma sonuçları incelendiğinde, örnekleme oluşturan yaş grubundaki çocuklarda cinsiyete dayalı farkın istatistiksel olarak belirgin çıkmamasının bir nedeni de cinsiyet rollerinin henüz tam olarak oturmamış olması, görsel-uzamsal zekayı deneyimleyip farklılaşmaya yönelik bir birikimin henüz oluşmamış olması olabilir ve bu, sosyo-kültürel faktörlerin olası etkisini de destekler nitelikte bir bulgudur.

### **Sonuç ve Öneriler**

Gardner’ın amacı, kendi deyimiyle; “birden fazla zekanın varlığını savunmak, çoklu zeka kuramının eğitsel etkilerini incelemek, bir bireyin entelektüel profilini küçük yaşlarda çıkarmak ve daha sonra bu bilgiyi kişinin eğitim fırsatını ve seçeneklerini geliştirmek için kullanabilmek, farklı

kültürel çevrelerde entelektüel yetkinliğin nasıl gelişebileceğini gösteren bir model geliştirilmesine katkıda bulunmak ve “başka bireylerin gelişiminden sorumlu” siyaset bilimciler ve uygulamacılara yarar sağlamak olmuştur (Gardner, 1983; Gardner 2011). Bu doğrultuda ortaya koyduğu çoklu zeka kuramı ve konuyla ilgili olarak süregelen çok sayıda çalışma, farklı zeka alanlarını ele alarak değişik açılardan incelemiştir. Çoklu Zeka Teorisi konusunda sayısız araştırma yapılmış ve yapılmakta olup genel anlamda incelendiğinde bu araştırmaların şu şekilde gruplandığı görülmektedir: Okul öncesi dönem daha seyrek çalışılmış olmak üzere, gelişim dönemlerine göre tüm çoklu zeka alanlarının tümünün değerlendirilmesi çalışmaları, bu alanların ayrı ayrı değerlendirilmesine yönelik özellikle deneysel olarak yapılandırılmış araştırmalar, gözlem yöntemi ile tüm zekaların incelendiği vaka incelemeleri, eğitim alanında çoklu zeka teorisinin kullanımına yönelik çok farklı bakış açılarından farklı çalışmalar, aynı kültür içerisinde yapılan, cinsiyet farklılıkları vb. değişkenleri araştıran çalışmaların yanı sıra kültürlerarası boyutta yapılan çalışmalar, bireylerin tüm zeka alanlarını desteklemeye yönelik müdahale programları, bireylerin ön plana çıkan çoklu zeka alanlarını belirleyip buna yönelik doğru yönlendirme yapmak üzere yapılan çalışmalar, eğitimin yanı sıra görsel sanat eğitiminde ve yakın diğer disiplinlerde çoklu zeka yaklaşımı ilkelerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, özellikle üniversite öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının karşılaştırılmasına yönelik çok sayıda çalışma, spesifik konuların öğretimine yönelik olarak kuramın değerlendirildiği çalışmalar, anne-babaların ve çocuklarının çoklu zeka alanlarının karşılaştırıldığı çalışmalar, zeka değerlendirmesi yapmaya yönelik olarak kurama yönelik olarak kullanılabilen yöntemlerin incelendiği araştırmalar, eğitim teknolojileri ve çoklu zeka kuramına yönelik çalışmalar ve her geçen gün farklı alanlardan kişilerin farklı bakış açılarıyla bu konudaki araştırma alanları genişlemekte olup, kurama yönelik olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır.

Görsel-uzamsal zekası güçlü olan bir öğrencinin: Renklere karşı çok hassas ve duyarlı olduğu, haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okuyup anladığı, sanat içerikli etkinlikleri sevdiği, arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurduğu, yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizdiği, filmleri, slaytları ve diğer görsel sunuları izlemeyi sevdiği, yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar ve modeller oluşturduğu, okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrendiği, varlıkların görsel imgelerini, özellikle insan yüzlerini çok iyi ve net olarak hatırladığı, okuma materyallerine sık sık karalamalar yaptığı, bulmaca çözmekten hoşlandığı, nesnelerin yerini bilip, hatırladığı, resim, iş-teknik eğitimi gibi derslere ilgili

ve başarılı olduğu, eşyaları belirli bir alana yerleştirmede başarılı olduğu ve renk, çizgi, şekil, zaman, mekan, biçim, desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere duyarlı olduğu gibi özelliklerinin ön plana çıktığı belirtilmektedir (Saban, 2005; Selçuk vd. 2004; Temiz, 2007).

Görsel-uzamsal zeka alanının günlük hayatımızda kritik önem taşıdığını göz önüne alarak; yukarıda araştırmalar sonucu genel özellikleri belirlenen görsel-uzamsal zekası baskın zeka alanları içerisinde bulunan çocukların eğitim sürecinde bu sayede sahip oldukları avantajlar da düşünüldüğünde, özellikle okul öncesi dönem ve okul döneminde desteklenmesinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu destek, ilgili zeka türü konusunda olası cinsiyet farklılıkları da göz önünde bulundurularak en ideal şekilde verilebilir. Bu araştırmada örneklemin küçük bir sahil şehrinden ve az sayıda çocuktan oluşturulması, bir kısıtlama olarak düşünülebilir. Ancak bu araştırma, sadece görsel- uzamsal zeka alanına yönelik olarak tasarlanmış bir araştırma olması ve kullanılan yöntemin denenmesine yönelik bir başlangıç niteliğindedir.

Araştırma dahilinde kullanılan materyal özgün olup, görsel-uzamsal zeka boyutunda farklı açılardan değerlendirme olanağı sunmuştur. Ancak, ilgili materyal aynı şekilde ya da geliştirilerek farklı uygulamalarda da kullanılarak mevcut araştırma ile ilgisinin sınanması da öngörülebilir.

İlerleyen zamanlarda, araştırmanın farklı illerden hatta farklı kültürlerden daha çok sayıda ya da daha farklı yaş gruplarında çocukları kapsayan örneklere uygulanması ve sonuçların bu bağlamda değerlendirilmesi düşünülebilir.

Araştırmanın, ilgi odağı olup, çok sayıda araştırmaya sahip olan çoklu zeka alanında spesifik bir zeka alanına yönelik olarak, okul öncesi dönem Türk çocuklarına ait sonuçlar sunması önemli bir katkı olarak düşünülebilir.

### **Kaynaklar**

- Arı, M. ve Bencik-Kangal, S.(2009). Ankara ilindeki bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün ve özel yetenekli çocukların çoklu zeka alanlarının incelenmesi. *Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk: Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*. Bildiri Kitabı, 401-407, Ankara.
- Çalışandemir, F. (2010). Anasınıfı çocuklarının çoklu zeka alanlarının gelişimine deney yöntemi ile verilen eğitimin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (Basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Chan, D. W. (2007). Gender differences in spatial ability: Relationship to spatial experience among Chinese gifted students in Hong Kong'. *Roeper Review*, 29 (4), 277-282.
- Chen, J., Moran, S., and Gardner, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. John Wiley&Sonns Inc, San Francisco.
- Demirel, Ö., Başbay, A ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka: Kuram ve uygulama*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Gardner, H. (1983). *Çoklu zeka kuramı- zihin çerçeveleri* (Çev: E. Kılıç). Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind - The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Geary, D. C. and DeSoto, M. C. (2001). Sex differences in spatial abilities among adults from the United States and China, implications for evolutionary theory. *Evolution and Cognition*, 7 (2), 172-177.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zeka kuramı: Tekli zeka anlayışından çoklu zeka yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 336-356.
- Kali, Y. and Orion, N. (1996). Spatial abilities of high-school students in the perception of geological structures. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (4), 369-391.
- Lewine, S. C., Huttenlocher, J., Taylor, A. and Langrock, A. (1999). Early sex differences in spatial skill. *Developmental Psychology*, 35 (4), 940-949.
- Linn, M. and Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C. and Lehmann, W. (2005). The relationship between computer-game preference, gender and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, <http://uni-koblenz.de/~quaiser/files/Publikationen/PAIDII.pdf>. Erişim Tarihi 18.03.2011
- Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Selçuk, Z., Kayılı H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zeka uygulamaları*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Temiz, N. (2007). *Çoklu zeka kuramı okulda ve sınıfta: Kimim? öğretmenim, benim, beynim*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tian, Z. and Huang, X. (2009). Study of children's spatial reasoning and quantitative reasoning abilities. *Journal of Mathematics Education*, 2 (2), 80-93.
- Voyer, D., Voyer, S. and Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A metaanalysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117, 250-270.
- Yılmaz, H. B. (2009). On the development and measurement of spatial ability. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1 (2), 83-96.
- Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi (Selçuk Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 927-934, Ankara.



Tüm aile birarada...



Çalışma arkadaşlarıyla...

# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN ANNE BABALARIN AİLE EĞİTİMİNE YÖNELİK GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ

## STUDY ON THE OPINIONS OF PARENTS WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN TOWARDS FAMILY EDUCATION IN THE PRESCHOOL PERIOD

*Prof. Dr. Neriman ARAL\**

*Prof. Dr. Gülen BARAN\**

*Prof. Dr. Figen GÜRSOY\**

*Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL\**

*Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN\**

*Yard. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI\**

*Doç. Dr. Serap ERDOĞAN\*\**

### Öz

Araştırma, anne babaların aile eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen projenin ön çalışmasını içeren ve okul öncesi dönemde çocuğu olan anne babaların aile eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesini kapsayan bu çalışmaya 625 anne baba dahil edilmiştir. Bu çalışmada anne-babaların aile eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, proje grubu tarafından hazırlanan “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda anne-babaların aile eğitimine ihtiyaç duydukları ve eğitim programına katılmak istedikleri belirlenmiştir. Anne babaların çoğunluğunun (% 81.7) aile eğitimi süresinin

---

\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

\*\* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

(Bu çalışma Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında gerçekleştirilen Okul Öncesi Dönemde Aile Eğitimi Konulu projeden üretilmiştir).

en az bir gün olmasını istedikleri ve bu eğitimin konferanslar ve küçük toplantılar şeklinde gerçekleşmesini istedikleri saptanmıştır. Bu sonuçlar sdoğrultusunda anne baba eğitim programlarının hazırlanması gerektiği ortaya konmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitim, aile eğitimi, aile gereksinimleri.

### **Abstract**

The study has been planned to determine the information level and education requirements of parents with 36-72 month old children on child development and education, to elaborate and implement an education program for parents on this subject and to improve the information levels of parents in the fields of child development and education. In this study, in order to determine ideas of parents about parent education, "Parent Education Requirement Determination Form" has been utilized. Data collected has been analyzed considering frequency and percentage distribution. At the end of the study, it has been concluded that parents need parent education and they are willing to participate in parent education programs. It has been determined that most of the parents (81.7 %) demand courses to be held at least one day in a week in the form of conferences and small meetings. In line with these results, it has been revealed that there is a clear necessity to prepare parent education programs by the experts.

**Keywords:** Preschool education, family education, family requirements.

### **Giriş**

Çocuğun yaşamında doğumdan önce başlayan ve yaşamının sonuna kadar etkisini sürdüren anne-babalar, çocuğun gelişimi ve temel alışkanlıkları kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Anne babanın çocuk üzerindeki etkisi yaşamın her döneminde görülmekle birlikte, yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan okul öncesi dönemde daha da önem kazanmaktadır. Sıfır- altı yaş dönemi; çocuğun bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biri olup bu dönemde anne babanın çocuğa yönelik tutumları, çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Çocuğun ilk eğitimcilerinin anne-babalar olması nedeniyle, anne-babanın eğitimi çocuğa yansiyarak çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Ponzetti and Dulin, 1997; Shimoni, 1991; Tezel Şahin vd., 2006).

Anne-babalar ebeveyn olduklarında çocuk sahibi olmanın getirdiği stresle birlikte anne-babalığa ilişkin sınırlı deneyim ve bilgilere sahiptirler. Bu nedenle çocuklarını çoğu kez kendi anne-babalarından ya da yakın çevrelerinden gördükleri yöntemlerle yetiştirmektedirler. Ancak değişen

toplumsal ve ekonomik şartlar, farklılaşan ve çeşitlenen çevresel uyaranlar karşısında, anne-babaların bilgi ve becerilerinin zaman zaman yetersiz kaldığı, bilgilerini artırmaya veya güncellemeye ihtiyaç duydukları görülmektedir (Hamamcı ve Köksal Akyol, 2004).

Anne-baba eğitimi, “anne babaların çocuklarının fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinin her aşamasında gerekli olan yetenek ve anlayışı kazanmalarına yardımcı olan eğitim” olarak ifade edilmektedir (Berkowitz ve Bier, 2005; Öztop ve Telsiz, 1996). Anne-baba eğitiminin temel amacı; anne babaların çocuklarını yetiştirirken istenilen davranışları geliştirmeleri konusunda rehberlik yaparak, anne-baba ile çocuk ilişkisinde ebeveynlerin tutum ve davranışlarının olumlu yönde değişmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra, anne-baba eğitimi ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirilmelerini sağlayarak, çocuklarını tanımalarına yardımcı olmakta, anne babalara çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmanın önemini anlatarak davranış değiştirme yönünde rehberlik yapmaktadır (Öztop ve Telsiz, 1996; Reynolds vd., 1996; Royal ve Baker, 2005; Telsiz, 1992; Warner ve Sower, 2005).

Türkiye’de yapılan anne baba eğitimi çalışmalarına yönelik literatür incelendiğinde, 1980’lerden itibaren Boğaziçi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile UNİCEF iş birliği içinde yapılan anne-baba eğitimleri dikkati çekmektedir. İlk olarak 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyelerinden oluşan bir ekiple başlanan “Anne-baba eğitim programı”nda annelere eğitim verilmiş ve eğitimden sonra ve çalışmanın bitiminden altı yıl sonra programın etkileri incelenmiştir. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından 1988 yılında “0-4 Erken Çocukluk Eğitim Projesi” başlatılarak, yeni doğan bebekler ve annelerine yönelik eğitim programları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Daha sonra bu programlar 1993-1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF’in işbirliği ile yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Anne-Çocuk Eğitim Programı adı altında yapılan bu çalışma, özellikle annelerin sıfır-altı yaşındaki çocuklarıyla gerçekleştirebilecekleri eğitim etkinliklerini içermektedir (Aral vd., 2002; Ömeroğlu Turan vd., 1997; Sucuka vd., 1997).

Yapılan çalışmalar anne-baba eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemesinin (Farooq vd., 2005; Symon, 2005), çocuğun okula hazır olmasına ve akademik başarısına katkı sağlamasının (Zigler vd., 2008) yanı sıra, anne babaların etkin bir ebeveyn ve birey olmalarına yardımcı olduğunu (Farooq vd., 2005; Symon, 2005), anne babaların özgüven duygularının gelişimine katkı sağladığını, çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bilgileri ve çocukla olan etkileşimlerini arttırıldığını ortaya koymuştur (Çağdaş ve Seçer, 2006). Ancak anne-babalara eğitim verilmeden önce eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması anne-

baba eğitiminin etkililiğini arttırabilmektedir. Bergman (1990) yaptığı çalışmada anne-babaların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemini vurgulayarak ebeveynlerin büyük çoğunluğunun (% 61.3) disiplinle çocuğun davranışlarını yönlendirme konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymuştur. Jacobson ve Engelbrecht (2000) ise okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babaların eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında çocukla ilişki kurma, disiplin, okulda çocuğa yardım gibi konularda annelerin bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de anne-baba eğitimine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu göz önüne alındığında, anne baba eğitim gereksinimlerinin belirlenerek, çağdaş ve gelişmiş toplumları oluşturacak olan çocukların yetiştirilmesinde anne baba eğitim programlarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve anne baba eğitimi çalışmalarının bu doğrultuda planlanması ve gerçekleştirilmesi için bilgi toplanması amaçlanmıştır.

### **Materyal ve Yöntem**

Bu çalışmada anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden çocukların anne babaları oluşturmaktadır. Çalışmanın evreninde yer alan okul sayısının yüksek olması nedeniyle, zaman ve maliyet yönünden çalışma kolaylığı sağlayacağı düşünüldükçe örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya 2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, bünyesinde anasınıflı bulunan ilköğretim okulları dahil edilmiştir. Bu ilköğretim okullarının müdürlerinin görüşleri doğrultusunda okullar üç sosyo-ekonomik düzeye göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda Yenimahalle ilçesindeki ilköğretim okullarının 16’sının alt, 10’unun orta ve 12’sinin üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu okullardan tabakalama örnekleme yöntemi (Büyükoztürk vd., 2008) ile her sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının % 50’si örnekleme dahil edilmiştir. Tabakalı örnekleme sonucunda araştırmanın; alt sosyo-ekonomik düzeyden 8, orta sosyo-ekonomik düzeyden 5 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 6

olmak üzere toplam 19 ilköğretim okulunda yürütülmesine karar verilmiştir. Belirlenen okulların idarecileri ve anasınıfı öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve okulda anne babalarla bir toplantı yapılacağı söylenmiştir. Araştırmaya dahil edilen ilköğretim okullarında bulunan anasınıflarına devam eden altı yaşındaki çocukların anne babalarından, çalışmanın amacının anlatıldığı görüşme toplantılarına katılan ve bu görüşme sonrasında Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu'nu doldurmayı kabul eden 625 anne- baba araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların demografik özelliklerine göre dağılımı

Demografik Özellikler	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Anne Yaş</b>								
25 yaş ve altı	61	20.3	4	2.5	0	0.0	65	10.3
26-30 yaş	118	39.3	52	32.1	41	25.2	211	33.8
31-35 yaş	73	24.3	72	44.4	61	37.4	206	33.0
36-40 yaş	34	11.3	28	17.3	39	23.9	101	16.2
41 yaş ve üzeri	14	4.8	6	3.7	22	13.5	42	6.7
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0
<b>Baba Yaş</b>								
25 yaş ve altı	7	2.3	--	--	--	--	7	1.1
26-30 yaş	79	26.3	16	9.9	14	8.6	109	17.6
31-35 yaş	117	39.0	68	42.0	52	31.9	237	38.2
36-40 yaş	63	21.0	47	29.0	57	35.0	167	26.9
41 yaş ve üzeri	33	11.0	28	17.3	40	24.5	101	16.2
Toplam	299	99.6	159	98.2	163	100.0	621*	100.0
<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>								
Okuryazar ve ilkokul	140	46.7	43	26.5	18	11.0	201	32.2
Ortaokul mezunu	64	21.3	17	10.5	13	8.0	94	15.0
Lise mezunu	74	24.7	73	45.1	65	39.9	212	33.9
Üniversite mezunu	22	7.3	29	17.9	67	41.1	118	18.9
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0
<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>								
Okuryazar ve ilkokul	73	24.4	24	15.1	8	4.9	105	16.9
Ortaokul mezunu	75	25.1	17	10.7	8	4.9	100	16.1
Lise mezunu	106	35.5	73	45.9	56	34.4	235	37.8
Üniversite mezunu	45	15.1	45	28.3	91	55.8	181	29.2
Toplam	299	100.0	159	100.0	163	100.0	621*	100.0
<b>Ailedeki Çocuk Sayısı</b>								
Tek çocuk	77	25.7	48	29.6	43	26.4	168	26.9
İki çocuk	151	50.3	87	53.7	104	63.8	342	54.7
Üç ve daha fazla çocuk	72	24.0	27	16.7	16	9.8	115	18.4
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0

Tablo 1. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların demografik özelliklerine göre dağılımı (Devam)

Demografik Özellikler	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Ailede Engelli Çocuk Olma Durumu</b>								
Var	6	2.0	9	5.6	1	0.6	16	2.6
Yok	294	98.0	153	94.4	162	99.4	609	97.4
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0

\* Cevapsızlar dağılımlara dahil edilmemiştir.

\*\* Araştırmaya katılan ebeveyn eşine ait demografik bilgiler sorularak anne ve babaya yönelik demografik bilgiler ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin % 39.3'ünün 26-30 yaş aralığında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin % 44.4'ü ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin % 37.4'ünün 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Babaların yaş ortalamaları incelendiğinde ise; alt ve orta sosyo ekonomik düzeydeki babaların çoğunluğunun 31-35 yaş aralığında (alt: % 39, orta: % 42), üst sosyo-ekonomik düzeydeki babaların % 35'inin 36-40 yaş arasında olduğu dikkati çekmektedir.

Annelerin öğrenim düzeyine göre dağılımları incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin % 46.7'sinin okur-yazar ve ilkököl, orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin % 45.1'inin lise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin % 41.1'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim düzeyine göre dağılımları incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeydeki babaların % 35.5'inin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki babaların % 45.9'unun lise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki babaların % 55.8'inin ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen anne-babaların çocuk sayıları incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne babaların % 50.3'ünün, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne babaların % 53.7'sinin, üst sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların ise % 63.8'inin iki çocuk sahibi oldukları görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen anne-babaların engelli çocuğu sahip olma durumları incelendiğinde; her üç sosyo-ekonomik düzeyde de engelli çocuğa sahip olma oranının az olduğu (alt: % 2, orta : % 5.6, üst: % 0.6) saptanmıştır. Tablo 1'de verilen demografik özellikler dışında ayrıca bütün sosyo-ekonomik düzeylerde annelerin çoğunluğunun çalışmadığı (alt: % 88.3, orta: % 76.5, üst: % 71), babaların ise çoğunluğunun çalıştığı (alt: % 99.7, orta: % 93.2, üst: % 98.2) saptanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, aileye ait bazı kişisel bilgiler ile anne-babaların eğitime ihtiyaç duydukları konuları belirlemek amacıyla "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu" kullanılmıştır. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu, anne babaların anne-baba eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla

araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Aile Eğitim İhtiyaç Belirleme Formu hazırlanırken aile eğitimi ile ilgili literatür taraması yapılmış, aile eğitimi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları incelenmiş elde edilen bulgular dikkate alınarak aile eğitimi kapsamında anne babaların aile eğitime yönelik ihtiyaç duyabilecekleri düşünülen gereksinimlere ilişkin başlıkları oluşturulmuştur. Formda kişisel bilgiler ve aile eğitimine ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşan iki bölüm bulunmaktadır. “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” anne babalara ilk toplantı sırasında dağıtılmış ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Formlar okuma yazma bilmeyen anne babalarla isteyen anne babalara araştırmacılar tarafından okunularak doldurulmuştur. Anne babalar Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formundaki tüm soruları cevaplandırmışlardır.

### Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

### Bulgular

Okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babaların aile eğitime yönelik gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların çocuklarının gelişim ve eğitimleriyle ilgili aile eğitime ihtiyaç duyma (AEİD) durumlarına ait dağılımlar

AEİD	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Evet	267	89.0	115	71.0	129	79.1	511	81.7
Hayır	33	11.0	47	29.0	34	20.9	114	18.3
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi; alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 89’u, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 71’i, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 79.1’i üç-altı yaş grubundaki çocukların gelişim ve eğitimleriyle ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitimi programına katılmak isteme (AEPKİ) durumlarına ait dağılımlar

AEPKİ	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Evet	260	86.7	116	71.6	130	79.7	506	81.0
Hayır	40	13.3	3	1.9	33	20.3	76	12.2
Cevapsız	0	0.0	43	26.5	0	0.0	43	6.8
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 86.7’si, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 71.6’sı, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların ise % 79.7’si aile eğitimi programına katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Anne babalardan “Aile İhtiyaç Belirleme Formu’ndaki tüm soruları cevaplamaları istendiği için, aile eğitimi programına katılmak istemeyen anne babaların (% 12.2) aile eğitimine ilişkin görüşleri de tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitimi programının katkılarına (AEPK) ilişkin görüşlerine ait dağılımlar

AEPK	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Çocuğumla daha iyi iletişim kurabilirim	54	18.0	21	13.0	25	15.3	100	16.0
Çocuğumun her açıdan daha sağlıklı gelişmesine yardımcı olabilirim	74	24.7	26	16.0	56	34.4	156	25.0
Çocuğumla ilgili bir sorun yaşandı-ğında nasıl davranacağımı bilirim	76	25.3	41	25.3	24	14.7	141	22.6
Kendime daha çok güven duyuyorum	28	9.3	5	3.1	4	2.5	37	5.9
Aile içi ilişkilerimiz daha uyumlu-sağlıklı olur	47	15.7	17	10.5	24	14.7	88	14.0
Hepsi	21	7.0	6	3.7	23	14.1	50	8.0
Cevapsız	0	0.0	46	28.4	7	4.3	53	8.5
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0
Herhangi bir katkısı olmaz	4	1.3	1	0.6	3	1.8	8	1.3
Bilişsel gelişimine katkı sağlar	60	20.0	26	16.0	44	27.0	130	20.8
Dil gelişimine katkı sağlar	27	9.0	5	3.1	4	2.5	36	5.8
Başkaları ile daha iyi iletişim kurmasına katkı sağlar	112	37.3	42	25.9	59	36.2	213	34.1
İlköğretimde daha başarılı olmasını sağlar	76	25.3	27	16.7	21	12.9	124	19.8
El becerilerinin gelişimine katkı sağlar	17	5.7	5	3.1	1	0.6	23	3.7
Hepsi	4	1.3	10	6.2	26	16.0	40	6.4
Cevapsız	0	0.0	46	28.4	5	3.0	51	8.2
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0

Anne-babaların aile eğitiminin ebeveynlere sağlayacağı katkılara ilişkin görüşleri incelendiğinde; üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 34.4’ünün, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 16’sının, alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 24.7’sinin “çocuğumun her açıdan daha sağlıklı gelişmesine yardımcı olabilirim”, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 15.3’ünün, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 13’ünün, alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 18’inin “çocuğumla daha iyi iletişim kurabilirim”, üst sosyo-ekonomik

düzeydeki anne-babaların % 14.7'sinin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 25.3'ünün, "çocuğumla ilgili bir sorun yaşadığımda nasıl davranacağımı bilirim" görüşünde oldukları görülmektedir. Anne-babaların aile eğitiminin çocuğa sağlayacağı katkılara ilişkin görüşleri incelendiğinde; üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 27'sinin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 16'sının, alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 20'sinin bilişse gelişimi destekleyeceğini düşündükleri, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 36.2'sinin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 25.9'unun, alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 37.3'ünün başkaları ile daha iyi iletişim kurmasına katkı sağlayacağı görüşünde oldukları saptanmıştır.

Tablo 5. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitim programının sıklığına (AEPS) ilişkin beklentilerine ait dağılımlar

AEPS	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Haftada bir gün	173	57.7	52	32.1	93	57.1	318	50.8
Haftada iki gün	90	30.0	51	31.5	39	23.9	180	28.8
Haftada üç gün	19	6.3	8	4.9	14	8.6	41	6.6
Haftada dört-beş gün	17	5.7	5	3.1	6	3.7	28	4.5
Cevapsız	1	0.3	46	28.4	11	6.7	58	9.3
Toplam	300	100.0	162	100.0	163	100.0	625	100.0

Tablo 5 incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 57.7'sinin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 32.1'inin, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 57.1'inin aile eğitimi programının haftada bir gün olmasını istedikleri belirlenmiştir.

Tablo 6. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitimi programında yer almasını istedikleri etkinliklere (AEPİE) ait dağılımlar

AEPİE	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim ile ilgili konferanslar	117	30.5	17	18.5	75	34.3	209	30.1
Küçük grup toplantıları	117	30.5	69	75.0	66	30.1	252	36.3
Yazılı materyaller	77	20.0	6	6.5	39	17.8	122	17.5
Görsel materyaller	73	19.0	-	-	39	17.8	112	16.1
Toplam	384	100.0	92	100.0	219	100.0	695*	100.0

\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Anne-babaların aile eğitimi programının hangi etkinlikleri içermesini istediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 30.5'inin eğitim ile ilgili konferanslar ve küçük grup toplantıları istedikleri, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 75'inin küçük grup toplantıları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların % 34.3'ünün eğitim ile ilgili konferanslar, % 30.1'inin de küçük grup toplantıları istedikleri saptanmıştır.,3

Tablo 7. Alt sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitim programında yer almasını istedikleri konuların tercih sıralamalarına ait dağılımlar

ALT SOSYO-EKONOMİK DÜZEY TERCİH SIRASI																
Eğitim Konuları	1-3		4-6		7-9		10-12		13-15		16-17		Cevapsız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilişsel gelişim	142	47.3	37	12.3	52	17.3	36	12.0	21	7.0	12	4.0	0	0,0	300	100.0
Dil gelişimi	97	32.3	60	20.0	62	24.0	34	11.3	24	8.0	13	4.3	0	0,0	300	100.0
Motor gelişimi	50	16.7	68	22.7	64	21.3	54	18.0	41	13.7	23	7.7	0	0,0	300	100.0
Sosyal gelişim	67	22.3	92	30.7	67	22.3	38	12.7	26	8.7	10	3.3	0	0,0	300	100.0
Çocuk bakımı	32	10.7	58	19.3	70	23.3	71	23.7	34	11.3	35	11.7	0	0,0	300	100.0
Ebeveyn çocuk iletişimi	100	33.3	75	25.0	52	17.3	32	10.7	24	8.0	17	5.7	0	0,0	300	100.0
Olumsuz davranışlarla başa çıkma	78	26.0	70	23.3	72	24.0	36	12.0	31	10.3	13	4.3	0	0,0	300	100.0
Kardeşlerle ilişkiler	90	30.0	45	15.0	56	18.7	46	15.3	35	11.7	28	9.3	0	0,0	300	100.0
Kişisel gelişim	68	22.7	79	26.3	51	17.0	38	12.7	44	14.7	20	6.7	0	0,0	300	100.0
Cinsel gelişim ve eğitim	17	5.7	45	15.0	61	20.3	72	24.0	58	19.3	47	15.7	0	0,0	300	100.0
Evde yapılan etkinlikler	21	7.0	36	12.0	41	13.7	83	27.7	83	27.7	36	12.0	0	0,0	300	100.0
Oyun	13	4.3	22	7.3	32	10.7	75	25.0	97	32.3	61	20.3	0	0,0	300	100.0
Disiplin	46	15.3	65	21.7	50	16.7	60	20.0	48	16.0	31	10.3	0	0,0	300	100.0
Oyuncak-kitap	5	1.7	21	7.0	37	12.3	45	15.0	110	36.7	82	27.3	0	0,0	300	100.0
Çocuk Beslenmesi	38	12.7	61	20.3	52	17.3	63	21.0	66	22.0	20	6.7	0	0,0	300	100.0
Kazalar	11	3.7	17	5.7	25	8.3	57	19.0	93	31.0	96	32.0	1	0,3	300	100.0
Çocuk hastalıkları	27	9.0	53	17.7	47	15.7	60	20.0	61	20.3	51	17.0	1	0,3	300	100.0

Tablo 7'de alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan anne babaların aile eğitimi programında edinmek istedikleri konulara yönelik tercih sıraları incelendiğinde; 1-3'ncü sırada en çok bilişsel gelişim (% 47.3), ebeveyn-çocuk iletişimi (% 33.3), ve dil gelişimi (% 32.3), konularını tercih ettikleri, 16-17. sırada ise en çok kazalar (% 32) ile oyuncak ve kitap (% 27.3) konularını tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 8. Orta sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitim programında yer almasını istedikleri konuların tercih sıralamalarına ait dağılımlar

ORTA SOSYO-EKONOMİK DÜZEY TERCİH SIRASI																
Eğitim Konuları	1-3		4-6		7-9		10-12		13-15		16-17		Cevapsız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilişsel gelişim	52	32.1	23	14.2	23	14.2	4	2.5	11	6.8	3	1.9	46	28.4	162	100.0
Dil gelişimi	22	13.6	26	16.0	26	16.0	24	14.8	15	9.3	3	1.9	46	28.4	162	100.0
Motor gelişimi	13	8.0	25	15.4	32	19.8	26	16.0	8	4.9	12	7.4	46	28.4	162	100.0
Sosyal gelişim	21	13.0	23	14.2	27	16.7	32	19.8	11	6.8	2	1.2	46	28.4	162	100.0
Çocuk bakımı	16	9.9	12	7.4	34	21.0	29	17.9	21	13.0	4	2.5	46	28.4	162	100.0
Ebeveyn çocuk iletişimi	68	42.0	26	16.0	13	8.0	7	4.3	1	0.6	0	0.0	47	29.0	162	100.0
Olumsuz davranışlarla başa çıkma	25	15.4	15	9.3	22	13.6	25	15.4	20	12.3	9	5.6	46	28.4	162	100.0
kardeşlerle ilişkiler	19	11.7	22	13.6	29	17.9	10	6.2	17	10.5	19	11.7	46	28.4	162	100.0
Kişisel gelişim	34	21.0	33	20.4	14	8.6	15	9.3	16	9.9	4	2.5	46	28.4	162	100.0
Cinsel gelişim ve eğitim	6	3.7	12	7.4	21	13.0	25	15.4	22	13.6	30	18.5	46	28.4	162	100.0
Evde yapılan etkinlikler	6	3.7	11	6.8	10	6.2	19	11.7	52	32.1	18	11.1	46	28.4	162	100.0
Oyun	7	4.3	8	4.9	15	9.3	15	9.3	37	22.8	34	21.0	46	28.4	162	100.0
Disiplin	20	12.3	25	15.4	15	9.3	23	14.2	19	11.7	14	8.6	46	28.4	162	100.0
Oyuncak-kitap	6	3.7	13	8.0	19	11.7	17	10.5	31	19.1	30	18.5	46	28.4	162	100.0
Çocuk Beslenmesi	13	8.0	40	24.7	18	11.1	19	11.7	15	9.3	11	6.8	46	28.4	162	100.0
Kazalar	8	4.9	12	7.4	14	8.6	25	15.4	31	19.1	26	15.4	47	29.0	162	100.0
Çocuk hastalıkları	13	8.0	23	14.2	19	11.7	29	17.9	20	12.3	11	6.8	47	29.0	162	100.0

Tablo 8 incelendiğinde tercih sıraları orta sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların 1-3.sırada en çok ebeveyn çocuk iletişimi (% 42), bilişsel gelişim (% 32.1), kişisel gelişim (% 21) konularını tercih ettikleri, 16-17. sırada ise en çok oyun ile oyuncak (% 11.21) ve kitap (% 18.5) konularını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 9. Üst sosyoekonomik düzeydeki anne-babaların aile eğitim programında yer almasını istedikleri konuların tercih sıralamalarına ait dağılımlar

ÜST SOSYO-EKONOMİK DÜZEY TERCİH SIRASI																
Eğitim Konuları	1-3		4-6		7-9		10-12		13-15		16-17		Cevapsız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilişsel gelişim	62	38.0	32	19.6	21	12.9	15	9.2	14	8.6	2	1.2	17	10.4	163	100.0
Dil gelişimi	43	26.4	47	28.8	23	14.1	18	11.0	15	9.2	5	3.1	12	7.4	163	100.0
Motor gelişimi	24	14.7	32	19.6	24	14.7	24	14.7	26	16.0	15	9.2	18	11.0	163	100.0
Sosyal gelişim	54	33.1	34	20.9	29	17.8	19	11.7	5	3.1	7	4.3	15	9.2	163	100.0
Çocuk bakımı	24	14.7	40	24.5	29	17.8	27	16.6	20	12.3	11	6.7	12	7.4	163	100.0
Ebeveyn çocuk iletişimi	46	28.2	39	23.9	27	16.6	11	6.7	12	7.4	10	6.1	18	11.0	163	100.0
Olumsuz davranışlarla başa çıkma	39	23.9	34	20.9	39	23.9	18	11.0	10	6.1	7	4.3	16	9.8	163	100.0
kardeşlerle ilişkiler	21	12.9	24	14.7	32	19.6	29	17.8	22	13.5	14	8.6	21	12.9	163	100.0
Kişisel Gelişim	26	16.0	35	21.5	23	14.1	23	14.1	22	13.5	14	8.6	20	12.3	163	100.0
Cinsel gelişim ve eğitim	8	4.9	15	9.2	16	9.8	39	23.9	24	14.7	37	22.7	24	14.7	163	100.0
Evde yapılan etkinlikler	13	8.0	18	11.0	31	19.0	30	18.4	37	22.7	17	10.4	17	10.4	163	100.0
Oyun	9	5.5	14	8.6	19	11.7	28	17.2	49	30.1	22	13.5	22	13.5	163	100.0
Disiplin	20	12.3	18	11.0	33	20.2	33	20.2	29	17.8	9	5.5	21	12.9	163	100.0
Oyuncak-kitap	5	3.1	11	6.7	15	9.2	30	18.4	48	29.4	29	17.8	25	15.3	163	100.0
Çocuk Beslenmesi	10	6.1	17	10.4	27	16.6	32	19.6	36	22.1	15	9.2	26	16.0	163	100.0
Kazalar	8	4.9	7	4.3	13	8.0	19	11.7	21	12.9	28	17.2	67	41.1	163	100.0
Çocuk hastalıkları	25	15.3	11	6.7	12	7.4	22	13.5	20	12.3	22	13.5	51	31.3	163	100.0

Tablo 9 incelendiğinde; üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların 1-3. sırada en çok bilişsel gelişim (% 38), sosyal gelişim (% 33.1) ve dil gelişimi (% 26.4) konularında bilgi almak istedikleri, 16-17. sırada ise en çok kazalar (% 17.2) ile cinsel gelişim ve eğitim (% 22.7) konularında bilgi almayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Tablo 10. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların kendilerinin ve çocuklarının eğitimi ile ilgili ne gibi çalışmalar yapılmasını istediklerine ait dağılımlar

Eğitim almak istedikleri yer tercihi	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gezici anaokulu	25	6.6	30	26.5	40	15.7	95	12.8
Anasınıfı anaokulu	66	17.7	71	62.9	81	31.8	218	29.4
Anne baba okulları	106	28.3	11	9.8	67	26.3	184	24.7
Mahallede kurulan bir merkez	162	43.2	1	0.8	62	24.3	225	30.3
Diğer	16	4.2	-	-	5	1.9	21	2.8
Toplam	375	100.0	113	100.0	255	100.0	743*	100.0

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen anne-babaların yaşadıkları yerlerde kendilerinin ve çocuklarının eğitimi ile ilgili yapılmasını istedikleri çalışmalar incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anne-babaların önemli bir kısmının (% 43.2) mahallelerinde herkesin katılabileceği ve eğitim alabileceği bir merkez istedikleri, orta (% 62.9) ve üst (% 31.8) sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anne-babaların ise anasınıfı ve anaokulu hizmetlerini istedikleri belirlenmiştir.

### **Tartışma**

Anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlemesi amacıyla gerçekteşirilen bu çalışma sonucunda; anne-babaların büyük bir çoğunluğunun aile eğitimine ihtiyaç duydukları ve düzenlenebilecek bir aile eğitim programına katılmayı istedikleri görölmektedir. Hamamcı ve Köksal Akyol (2004) tarafından yapılan bir araştırmada da okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babaların % 85.6'sı bir eğitim semineri düzenlenirse katılabileceklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, günümüzde anne-babaların çocuklarını yetiştirme konusunda eksikliklerini gidermeye istekli olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların çoğunluğunun aile eğitimi programının çocuklarını destekleme ve çocuklarıyla iletişim kurma açasından yarar sağlayacağını düşündükleri belirlenmiştir.

Aile eğitim programını haftada bir gün isteyen anne-babaların oranlarının yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Günümüzde babaların yanı sıra, annelerin de artık çalışma yaşamı içinde olmaları, günlük yaşam yoğunluğu içinde fazla zamanlarının olmaması gibi nedenlerden dolayı anne-babalar hafta içinde bir ya da iki gün olabilecek bir eğitime katılmayı tercih etmiş olabilirler.

Anne-babaların aile eğitim programının konferanslar ve küçük grup toplantıları şeklinde olmasını istedikleri görölmektedir. Etkili bir aile eğitim programında konferanslar, küçük grup toplantıları, yazılı ve görsel materyaller hitap eden etkinliklerin kullanılması önemlidir. Ailelerin bu etkinlikleri isteme oranlarının yüksek olması, anne-babaların eğitim programından etkili bir şekilde yararlanmak istemelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya dahil edilen anne-babaların aile eğitimi programında ağırlıklı olarak ebeveyn-çocuk iletişimi, bilişsel gelişim, sosyal gelişim, dil gelişimi alanlarında bilgi edinmek istedikleri belirlenirken, diğer konu başlıklarında da bilgi almak istedikleri dikkati çekmektedir. Anne-babaların yaşadıkları yerlerde kendilerinin ve çocuklarının eğitimleri ile ilgili olarak yapılmasını istedikleri çalışmalar olarak alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan anne-babaların çoğunluğunun mahallelerinde herkesin katılabileceği

ve eğitim alabileceği bir merkez istedikleri, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anne-babaların ise anasınıfları ve anaokulu hizmetlerini istedikleri belirlenmiştir. Bu bulgu özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anne-babaların çevrelerinde bilgi alabilecekleri merkezlerin olmadığını ve bu konuda destek almak istediklerini açıkça ortaya koymaktadır.

Sucuka vd. (1997), anne-çocuk eğitim programı sonucunda, annelerin çocukları ile daha çok sözlü iletişim kurdukları, daha çok oyun oynadıkları, daha sık kitap okudukları, çocukların bağımsız davranışlarına değer verdikleri, ayrıca eğitim alan annelerin eşleri ile de ilişkilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bekman (1998), anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Annelere verilen eğitim sonucunda annelerin bazı kazanımları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Verilen eğitim sonucunda annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının değiştiği, fiziksel cezayı artık kullanmadıkları, daha sabırlı ve anlayışlı oldukları, anne-çocuk arasındaki ilişkinin daha iyi olduğu, kendilerine güven duygularının arttığı, eşleri ile ilişkilerinin daha iyi olduğu, babaların çocuklarına karşı davranışlarının değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kimmet (2004) ise çalışmasını babalar ile birlikte yapmış ve baba destek programının sonucunda, babaların çocukları ile daha fazla zaman geçirdikleri, oyun oynadıkları, onarım işleri yaptıkları, fiziksel ceza, tehdit, umursamama gibi davranışlarının azaldığı, olumlu iletişim becerilerinin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada ise, ebeveynlere aile eğitiminin katkısının ne olabileceği sorulmuş ve çocuğun sağlıklı gelişimine yardımcı olma, çocukla daha iyi iletişim kurabilme, çocukla ilgili sorunlarda nasıl davranılacağını bilme yanıtları alınmıştır. Ebeveylere bir bölümü de aile içi ilişkilerin daha uyumlu olabileceği yanıtını vermişlerdir. Sucuka vd. (1997), Bekman (1999) ve Kimmet (2004) tarafından yapılan çalışmalarda ebeveyn eğitiminden sonra elde edilen sonuçlar düşünüldüğünde, anne-babaların aile eğitim programı sonrasında çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik önemli kazanımlar elde edebilecekleri söylenebilir.

Anne-babalar aile eğitim programı sonucunda, çocuklarının daha iyi iletişim kurabileceklerini, okulda daha başarılı olabileceklerini ve zihinsel becerilerinin daha iyi olabileceğini belirtmişlerdir. Sucuka vd. (1997) ve Bekman (1998) anne-çocuk eğitim programının çocuklar üzerinde bazı olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarda aile eğitimine katılan anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının, sosyal ve kişilik gelişimlerinin, okula uyumlarının, kendilerine güvenlerinin arttığı, davranışlarında ve çevre ile ilişkilerinde olumlu değişikliklerin olduğu, daha bağımsız hareket edebildikleri, sözel ve sayısal becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan bir çok çalışmada da aile eğitim programlarının aile bireyleri açısından önemli yararlar sağladığı ortaya konmuştur (Kanisberg ve Levant 1988; Kurtulmuş, 2003; Madden vd., 1984; Aral vd. 2006; McDonald vd., 2006; Ünal, 2003; Zembat vd., 2007; Yılmaz Bolat ve Gürsoy, 2011; Kılınç, 2011)

Yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında, aile eğitimi programının anne-babalar ve çocuklar açısından çok olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Aile eğitiminin sağlıklı ve mutlu çocuklar yetiştirilmesi açısından ne kadar önemli olduğu dikkate alındığında, nitelikli bir aile eğitimi programının oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle aile eğitimi çalışmalarının içeriğinin anne-baba gereksinimlerine göre planlanmasının aile eğitimi programlarının kalitesini ve etkisini artırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların hazırlanacak aile eğitim programları açısından bir altyapı oluşturacağı söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocuğu olan anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleşen çalışma sonucunda; anne-babaların çoğunluğunun çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitime ihtiyaç duydukları ve eğitim programına katılmak istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda anne-baba eğitim programlarının hazırlanması anne baba eğitiminin kalitesinin artmasında etkili olmaktadır. Bununla birlikte anne-babaların ihtiyaçların belirlemek, anne babaların gereksinim duydukları konular kapsamında eğitim almalarını sağlayacak çocuklarının gelişimlerine daha destek olabileceklerdir. Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitimden yararlanma oranının düşük olduğu bölgelerde anne-bababaların eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek, bu doğrultuda anne-baba eğitim programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda özel ve resmi kuruluşlar ile sivil toplum örgütlerinin destekleri de önem taşımaktadır. Bu doğrultuda belediyeler, üniversiteler, dernekler, Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile bu çalışmalar yürütülebilir.

### **Kaynaklar**

- Aral, N., Can Yaşar, M. ve Kandır, A. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. *Yapa Yayınları, İstanbul.*
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal Akyol A, Yıldız-Bıçakçı, M, ve Bütün-Ayhan, A. ve, Erdoğan, S. (2006). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Anne Babaların Okul Öncesinde Aile Eğitime Yönelik

- Görüşlerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 3. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi, *İstanbul*.
- Bergman, F. (1990). *Okul öncesi eğitimde aile*. Yaşadıkça Eğitim, 12,12-13.
- Bekman, S. (1998). Eşit fırsat. Anne-çocuk eğitim programı'nın değerlendirilmesi. *Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul*.
- Bekman, S. (1999). *Anne çocuk eğitim programının okul başarısına etkisi*. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 17,17-33.
- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2005). *Character education parents as partners*. Educational Leadership, 63(1), 64-69.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2008. Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara*.
- Çağdaş, A ve Seçer, Z. (2006). Anne-baba eğitimi. *Kök Yayıncılık, Ankara*.
- Farooq, D.M., Jefferson, J. L. and Fleming, J. (2005). *The effect of an adlerian video-based parent education program on parent's perception of children's behavior: A study of African American parents*. Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research, 33(1), 21-34.
- Hamamcı, Z. ve Köksal Akyol, A. (2004). 3-6 yaşlarında çocukları olan anne ve babaların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Yapa Yayınları, 136-148, İstanbul*.
- Jacobson, A.L. and Engelbrecht, J. (2000). *Parenting education needs and preferences of parents of young children*. Early Child Education Journal, 28, 139-147.
- Kanisberg, J. and Levant, R. (1988). *Parental attitudes and children's self-concept and behaviour following parent's participation in parent training groups*. Journal of Community Psychology, 16, 152-154.
- Kılınç, F. E. (2011). *Anne eğitimi programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kimmet, E. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi*. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, *Yapa Yayınları, 371-379, İstanbul*.
- Kurtulmuş, Z. (2003). *Anne eğitim programının 4-6 yaş grubu çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Madden, J., O'hara, J. and Levenstein, P. (1984). *Home again: Effects of the mother child home program and child*. Child Development, 55, 636-647.
- McDonald, L., Moberg, P. D., Brown, R., Rodriguez- Espiricueta, I., Flores, N. I., Burke, M. P. and Coover, G. (2006). *After school multifamily groups: A randomized controlled trial involving low income, urban Latino children*. Children and School, 28 (1), 25-34.
- Ömeroğlu Turan, E., Aksoy, A. ve Turla, A. (1997). *Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. Anne-çocuk eğitim programı: Uygulama ve değerlendirme*. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basımevi, 84-91, Ankara.
- Öztop, H. ve Telsiz, M. (1996). *Anne baba eğitimi*. Yaşadıkça Eğitim, 46, 4-7.
- Ponzetti, J. J. and Dulin, W. (1997). *Parent education in Washington State even start family literacy programs*. Early Childhood Education Journal, 25(1), 23-38.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruecko, N. and Hagemann, M. (1996). *Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis*. Child Development, 67,119-1140.
- Royal, C. W. and Baker, S. B. (2005). *Effects of a deliberate moral education program on parents of elementary school students*. Journal of Moral Education, 34 (2), 215-230.
- Shimoni, R. (1991). *Professionalization and parent involvement in early childhood education: Complementary or conflicting strategies?* International Journal of Early Childhood, 23(2),11-20.
- Sucuka, N., Özkök, S. ve Vardar, B. (1997). *Anne-çocuk eğitim programı: Uygulama ve değerlendirme*. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu. Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Basımevi, 50-83, Ankara.
- Symon, J. B. (2005). *Expandig interventions for children with autism: Parents as trainers*. Journal of Positive Behavior Interventions, 7 (3),159-173.
- Telsiz, M. (1992). *Aile yaşantısı eğitimi amacı ve gerekliliği*. Ev Ekonomisi Dergisi, 5, 51-52.
- Tezel-Şahin, F., Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programında aile katılımının sağlanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu. I.

Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi. Sürdürülebilir Gelişme ve Yaşam Kalitesi. *Oluşum Yayıncılık*, 290-300, Ankara.

Ünal, F. 2003. *Empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Warner, L. and Sower, J. (2005). Educating young children. *Pearson Education, New York.*

Yılmaz Bolat, E. ve Gürsoy, F. (2011). *Beş-altı yaş grubu çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarında anne baba eğitiminin etkisinin incelenmesi. Çağdaş Eğitim*, 36(386), 23-29.

Zembat, R., Aydın, A. ve Duman, G. H. (2007). *5 yaş grubu çocuklar için hazırlanmış aile katılımlı dil eğitimi programının dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı). 27-30 Haziran 2006, Bildiriler kitabı, 2. Cilt, 141-154, Kıbrıs.*

Zigler, E., Pfannenstie, J.C. and Seitz, V. (2008). *The parents as teachers programme and school success: A replication and extension. The Journal of Primary Prevention*, 29(2), 103-120.



Kardeşi Mehpare ile...



Ailesi ile birlikte...

# LÖSEMİ HASTASI OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

## A STUDY ON ANXIETY LEVELS OF MOTHERS WHO HAVE CHILDREN WITH LEUKEMIA

*Öğr. Gör. Dr. Ayhan BABAROĞLU\**  
*Prof. Dr. Gülen BARAN\*\**

### Öz

Bu çalışma, lösemi hastası olan on-on beş yaş arasındaki çocukların annelerinin kaygı düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Ankara il merkezinde bulunan Ankara, Hacettepe ve Gazi Üniversitesi hastanelerinin pediatrik onkoloji ve hematoloji servislerinde yatan ve tedavilerine ayakta devam edilen seksen dört çocuğun annesi dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların kendisine, hastalığına ve ailesine ilişkin bazı genel bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, annelerin kaygı düzeylerini saptamak için “Aile Kaygı Endişe Düzeyini Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel açıdan değerlendirilmesinde; ikili gruplar için t testi, ikiden fazla olan gruplarda varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annenin kaygı düzeyi ile ilgili olarak; çocuğun yaşının “aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar” ve “bir kurum bakımını tercih etme” boyutlarına ait puanlarda, cinsiyetin annenin “genel kaygı”sında, annenin yaşının “ömür boyu bakım” boyutuna ilişkin puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ailenin tanı hakkında bilgilendirilme durumunun “kurum bakımını tercih etme” ve “aile içi uyumsuzluk”, çocuğun tedavi süresinin “mali kaygılar” ve kişisel ödül eksikliği, çocuğun psikolojik yardım alma durumunu “aile yaşamına

---

\* Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı

\*\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

(Bu Makale 2006 Yılında Antalya’da Düzenlenen “Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmetlerin Konumu Hedefleri ve Geleceği Sempozyumu’nda poster bildiri olarak sunulmuştur)

getirdiği sınırlılıklar” ve “sürekli hastalık kaygısı”, ailede kronik hastalığı veya engeli olan başka bir bireyin varlığının “bağımlılık-kendini yönetme” ve “sürekli hastalık kaygısı” boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kronik hastalıklı çocuk, lösemili çocuk, anne, kaygı.

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate anxiety levels of mothers who have ten to fifteen years old children with leukemia. This research involves eighty four inpatient and outpatient children's mothers in the pediatric oncology and hematology clinics at the university hospitals of Ankara, Hacettepe and Gazi. In this research, there has been used, a “General Information Questioner” prepared by the investigator aiming to obtain information regarding the children, their illness and families and the “Scale for Measuring the Level of Family Anxiety and Stress” determining the anxiety level of the mothers. In the statistical assessment of data has been utilized a “t test” for dual groups and a variance analysis for groups consisting of more than two. As far as the mothers's level of anxiety is concerned, a meaningful difference has been found in the score from scales of the limitations brought on the families and of preference of instuitiounal care due to the child's age. It has been established that gender makes a meaningful difference on “care through life” scores. A meaningful difference has been established concerning the influence of; being informed about medical diagnosis on “preference of an instuitiounal care” and discord among family members, terms of treatment of “financial worry” and lack of personal reinforcement”, the child's state of getting psychological support on “the limitations brought on to family life” and “on constant anxiety of illness”, the another member with a disability or a chronic illness “on dependency and self management” and “constant anxiety of illness”. Finally, suggestions have been drawn in line with the results obtained from research.

**Keywords:** Child with chronic illness, child with leukemia, mother, anxiety.

### **Giriş**

Lösemi ilk olarak 1845'te Craigie ve Bennett, 1846'da ise Virchow tarafından fark edilmiştir. “Beyaz kan” anlamına gelen sözcük ilk kez 1847'de kullanılmıştır. Lösemi, lökosit ve ana hücrelerin vücutta yaygın, kontrolsüz çoğalması ile karakterize bir hastalıktır. Bir zamanlar kısa bir süre

içinde hastayı ölüme götüren bu hastalığın tedavisinde, günümüzde ilerlemeler sağlanmıştır. Klinik bulgulara bakıldığında ortaya çıkışı akut veya sinsi olabilir. Anemi sonucu halsizlik ve solukluk, nötropeni sonucu ateşli enfeksiyonlar ve trombositopeni nedeniyle kanamalar gelişir. Bazı hastaların akut romatizmal ateş tedavisine alınmasına neden olan uzun kemik ve eklem ağrıları mevcuttur (Ağaoğlu vd., 1990; Gedikoğlu vd., 1992).

Lösemi olgusu, tıbbi-fiziksel bir hastalık olduğu gibi, ruhsal ve psiko sosyal bileşkeleri yoğun olan bir sorundur. Fiziksel hastalık rakamlarına göre lösemi % 30-65 oranında bir müdahale gerektirecek düzeyde psikiyatrik sorunlara yol açmaktadır. Bunlar hastanın uyumunu, mortalite, morbiditesini, yatış süresini etkilemektedir. Fiziksel hastalığın kendisi, beyin işlevlerini bozarak ciddi ruhsal bozukluğa neden olmakta, hastalığın algılanması ve yaşam alanlarına olan etkisinden dolayı da anksiyete, depresyon gelişebilmektedir. Tedavide kullanılan ilaçlar da yan etki göstererek ruhsal sorunlara neden olmaktadır. Bunlar fiziksel hastalığın gidişini ve şiddetini etkileyen unsurlardır. Lösemi tedavisi sırasında hasta çocuk uzun süre hastanede yatmakta ve lamber fonksiyon, kemik iliği aspirasyonu gibi travmatik işlemlerle karşı karşıya kalmaktadır (Baysal, 1996; Özkan, 1993).

Kanser ya da lösemi hastalar için olduğu kadar, aileler için de zorlu bir deneyimdir. Çocukluk çağı kanserleri sadece çocuğun değil, tüm aile üyelerinin fiziksel, psikolojik ve sosyal dengesini bozan değişikliklere neden olmaktadır. Bu yüzden çocukluk çağı kanserlerine bir aile hastalığı da denilebilir. Kanser tedavisinde elde edilen başarılarla rağmen, kanser tanısı anne babalar tarafından hala çocuğun ölümüne mahkûmiyeti olarak algılanmaktadır. Hastalık süresince oluşan kısıtlamalar, teşhis ve tedavi sürecindeki durumlar, çocuğun olduğu kadar, anne ve babanın kaygı düzeyini de artırmaktadır. Araştırmalarda, annelerin babalara göre daha fazla stres ve kaygı yaşadıkları, bunun anne sorumluluğundan ve iş rolü sorumlulukları çatışmasından kaynaklandığı savunulmaktadır. Anne rolünde, annenin çocuğu ile özdeşleştiği ve çocuğu sadece bir birey olarak değil, kendisinin bir uzantısı olarak algıladığı vurgulanmaktadır. Annenin ve çocuğun duyguları arasında oldukça geçirgen bir sınır olduğu, çocuğun deneyimlerinin annesi tarafından kendisininmiş gibi algılandığı da ifade edilmektedir (Baider vd., 1996; Baysal, 1996; Björk ve Hallström, 2005; Björk vd., 2011; Çavuşoğlu, 1992; Elcigil ve Conk, 2010, Kayaalp, 1995; Lovejoy, 1986; Matziou vd., 2008; Riddle vd., 1989).

Kaygının anneden çocuğa geçtiğini ifade eden kuramcılar, bu durumun ileride çocuğun güvenliğinin tehlikeye girdiği anda yeniden yaşanan bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir. Hastalığın ilk zamanlarındaki yoğun kaygı

durumu zaman geçtikçe ve tedavi ilerledikçe azalır. Bir tanının konması ailede umuda yönelimi arttıracaktır. Ayrıca yapılabilecek bir şeylerin olması konuya daha pozitif bir yaklaşım getirecektir. Araştırmalar, benzer hastalığı olan başka çocukların anne babaları ile olan ilişkileri ve tedavi ekibinin uygun yaklaşımının ailenin hastalıkla bir arada yaşama becerisini ve gücünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Barr vd., 2010; Elcigil ve Conk, 2010; McGrath vd., 2005; Northouse, 2005).

Kanser, aile içi dengelerin bozulmasına neden olabilmektedir. Ailenin çocuğun hastalığından önceki dönemindeki yaşantısı hastalık ile tamamen değişmekte, maddi giderlerin artması, tedavi sürecinin yarattığı gerginlik gibi sebeplerle hasta olan çocukla birlikte çocuğun anne ve babası, kardeşleri ve yakın çevresi de hastalıktan olumsuz olarak etkilenmektedir. Lösemi tedavisi uzun ve ekonomik açıdan diğer pek çok hastalıktan çok daha pahalıdır. Hastalığın tedavisi, hastaneye gelip giderken yapılan harcamalar aileyi maddi açıdan zorlayabilmektedir. Ekonomik harcamalar özellikle sosyo-ekonomik yönden düşük düzeydeki aileler için önemlidir. Böyle bir hastalıkla karşı karşıya kalan aileler varoluşsal, medikal, sosyal ve ailesel sorunlarının yanında, ekonomik zorluklar da yaşarlar. Sahip oldukları sosyal güvenceye rağmen, lösemi hastalığının tedavisinin pahalı olması bu zorluğu arttırmaktadır. Evlilik ilişkileri zayıf, yakın çevresinden ekonomik ve psikolojik destek görmeyen ailelerin bu duruma uyumları daha zor olmaktadır. Belli dönemleri kapsayan bu hastalıkta, tekrar noktasına gelene kadar belli bir süre geçmiş olduğundan, aileler çocuklarının tedavisi için bütün ekonomik olanaklarını kullanmış olurlar. Hastalığın tekrarlaması yoğun tıbbi tedavinin yeniden başlamasının yanında yoğun bir parasal harcama anlamına da gelmektedir. Ailenin bu tedaviyi sürdürebilecek maddi gücü ne kadar az ise, yaşadıkları üzüntü, çatışma da o kadar yoğun olmaktadır. Araştırmalarda süregelen hastalığın diğer aile üyeleri arasında stres yarattığı ve aile dengesini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Bu dengelerin bozulmasının ardından, aile üyeleri dengeyi tekrar kurmaya çalışmaktadırlar. Hasta yakınlarının stres ve kaygı düzeylerinin düşürülmesi hastalarıyla aralarındaki etkileşimde olumlu bir etki yaratacak ve bu yolla hastaların kaygı düzeyleri düşürülmüş olacaktır (Akçay, 2010; Clay, 1999; Er, 2006; Fotiadou vd., 2008; Gençtan, 1986, Gençtan, 1993; Hersh ve Weiner 1993; Lawrence ve Rainey, 1985; Orr vd., 1984; Sabbeth, 1984).

Tedavinin aksamadan yürütülebilmesi ve başarılı olabilmesi, hasta çocuk ve ailesinin biyolojik, psikolojik ve sosyal kayıplarının belirlenip en aza indirilmesiyle mümkündür. Bu nedenle kronik hastalığa sahip çocuklar ve aileleriyle yapılan çalışmalar önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, lösemi hastası olan çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerini belirlemek, etkili olabilecek çeşitli etmenleri ortaya koyarak bu yönde çeşitli öneriler getirmektir.

## **Materyal ve Yöntem**

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi**

Bu çalışma, lösemi tanısı konmuş on-on beş yaş arasındaki çocukların annelerinin kaygı düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleme, Ankara il merkezinde bulunan Ankara, Hacettepe ve Gazi Üniversitesi hastanelerinin pediatrik onkoloji ve hematoloji servislerinde yatan ve tedavilerine ayakta devam edilen seksen dört çocuğun annesi dahil edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocukların kendisine, hastalığına ve ailesine ilişkin bazı genel bilgileri elde etmek için “Genel Bilgi Formu”, annelerin kaygı düzeylerini saptamak için “Aile Kaygı Endişe Düzeyini Ölçme Aracı (AKEDÖA)” kullanılmıştır. AKEDÖA; Jean Holroyd tarafından 1974 yılında geliştirilmiş olan “özürlü ve sürekli hastalığı olan bir üyeye sahip ailelerin kaygı ve endişe düzeylerini ölçme aracının (QRS: Questionnaire on Resources and Stress for Families with Cronically or Handicappes Members) kısa şeklidir. Toplam 285 maddeden oluşan orijinal form, yapılan faktör analizleri sonucunda 66 maddeden oluşan kısa forma dönüştürülmüştür. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını ülkemizde Akkök (1989) gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 66 maddelik kısa form 40’ı zihinsel engelli ve otistik, 40’ı normal çocuğu olan toplam 80 anneye uygulanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan güvenirlik katsayısı .55, alt boyutlar için ise -.23 -.80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için iki grubun puanları arasındaki fark incelenmiş ve aile içi uyumsuzluk, kişisel ödül eksikliği, sürekli hastalık kaygısı, çocuğun aileye getireceği zorluklar alt ölçekleri dışında diğer boyutların iki grubu ayırt ettiği bulunmuştur.

AKEDÖA; üç boyut ve on bir alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta, özürlü veya sürekli hastalığı olan kişiye ilişkin sorunlar boyutu yer almaktadır. Bu boyuta ait alt boyutta ise, bağımlılık ve kendini yönetme (BKY), bilişsel bozukluk (BB), fiziksel sınırlılıklar (FS) bulunmaktadır. Aile bireylerinin kişisel sorunlarını kapsayan ikinci boyut ise ömür boyu bakım (ÖB), kişisel ödül eksikliği (KÖE), sürekli hastalık kaygısı (SHK), bir kurum bakımını tercih etme (KBTE) ve aileye getireceği zorlukları (AGZ) içermektedir. Üçüncü boyut aile içindeki sorunlar boyutudur. Alt boyutları ise aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar (AYGS), mali kaygılar (MK) ve aile içi uyumsuzluktur (AİU). Ölçekteki her maddenin cevaplanması doğruyanlış olarak işaretleme şeklindedir. Ölçeğin değerlendirilmesi sonucunda her anne için on bir alt boyuta ait birer puan ile bu alt boyutlardan alınan

puanların toplamından oluşan bir genel kaygı puanı elde edilmektedir. Puanlardaki artış bireylerin kaygı düzeyindeki artışa işaret etmektedir (Holroyd, 1987).

Verilerin istatistiksel açıdan değerlendirilmesinde; ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla olan gruplarda varyans analizi ile farklılığın kaynağını test etmek üzere Duncan testi kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Araştırmaya alınan lösemili çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerinde çocuğun yaşının, cinsiyetinin, tedavi süresinin, annenin yaşının ve ailede kronik hastalığı veya engeli olan başka bireyin var olma durumunun farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Lösemi hastası olan çocukların yaşlarına göre annelerin kaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analizi sonuçları

ÇOCUĞUN YAŞI	ANNE KAYGI																		
	N	BKY	BB	AYGS	ÖB	AİÜ	KÖE	SHK	FS	MK	KBTE	AGZ	GENEL						
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	S				
10-11 yaş	38	3,47 0,79	4,97 0,28	2,74 1,73 b	4,00 1,16	5,29 0,61	5,95 0,23	4,66 0,71	2,00 0,23	3,26 0,68	4,34 0,67 a	4,08 0,82	45,63 4,37						
12-13 yaş	22	3,64 0,95	4,77 0,75	2,59 1,65 b	4,09 1,23	4,86 0,77	5,77 0,68	4,64 0,79	2,14 0,71	3,18 0,73	3,73 0,88 b	4,14 0,83	43,77 3,91						
14-15 yaş	24	3,25 0,74	4,83 0,48	3,71 1,63 a	4,21 1,35	5,12 0,85	5,75 0,85	4,50 1,03	2,08 0,28	2,96 1,04	4,04 1,04 ab	3,62 0,87	44,25 4,22						
GENEL	84	3,45 0,83	4,88 0,50	2,97 1,73	4,08 1,22	5,13 0,74	5,84 0,59	4,61 0,85	2,06 0,42	3,15 0,81	4,09 0,87	3,96 0,86	44,75 4,24						
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI	SD	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F				
Gruplar arası	2	0,87	1,28	0,32	1,28	9,15	<b>3,23*</b>	0,32	0,21	1,26	2,38	0,37	1,05	2,68	<b>3,75*</b>	1,96	2,78	28,27	1,59
Gruplar içi	81	0,68	0,25	2,84	1,53	0,53	0,35	0,74	0,18	0,66	0,72	0,70	16,76						
Toplam	83																		

\* (p&lt;.05)

Annelerin kaygı düzeylerine ait genel kaygı puan ortalamaları incelendiğinde; 10 -11 yaşında lösemili çocuğu olan annelerin puanlarının, 12 -13 ve 14- 15 yaşında lösemili çocuğu olan annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Lösemi hastası olan çocukların yaşlarına göre annelerinin kaygı düzeylerine ait boyut puanlarına bakıldığında, varyans analizi sonucunda lösemili çocuğun yaşının, aileye getirdiği sınırlılıklar (AYGS) ve kurum bakımını tercih etme (KBTE) boyutlarına ait puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ( $p<.05$ ). Aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar (AYGS) boyutu açısından farklılığı 14- 15 yaş grubunda çocukları olan annelerin puanları yaratırken (en yüksek), kurum bakımını tercih etme (KBTE) boyutunda 10-11 ile 12-13 yaş grubunda çocuğu olan annelerin puanları arasındaki fark önemlidir. Lösemi hastası çocukların yaşlarına göre annelerin kaygı düzeylerine ait diğer boyut puanları incelendiğinde ise 10-11 yaşında çocuğu olan annelerin; bağımlılık ve kendini yönetme (BKY), bilişsel bozukluk (BB), aile içi uyumsuzluk (AİU), kişisel ödül eksikliği (KÖE), sürekli hastalık kaygısı (SHK) ve mali kaygılar (MK) boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak varyans analizi sonucunda annelerin kaygılarına ait boyut puanlarının çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>.05$ ).

Lösemili çocuğun yaşının aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar (AYGS) konusunda farklılık yarattığı bulunmuştur. Aslında hem küçük yaşlarda, hem de büyük yaşlarda sorunlar vardır. Ancak sorunların çeşitleri çocuğun yaşına göre farklılık gösterebilir. Çocuğun hastalığı ve hastaneye yatması, ailenin bölünmesinin belirgin bir strese neden olduğu ifade edilmektedir (Elcigil ve Conk, 2010; Hersh ve Wiener, 1993; Robinson vd., 2007).

Çocuğun hastalığı aile düzeninde önemli değişikliklere yol açmaktadır. Ailenin çocuğun hastalığından sonraki yaşantısı tamamen değişecek, maddi giderlerin artması, tedavi sürecinin yarattığı gerginlik, aile bireylerinin ilişkilerinde meydana gelen etkileşimler ailenin yaşantısına farklı boyutlarda sınırlamalar getirecektir. Tüm bu sebeplerden dolayı, hastalığa sahip çocuğun bulunduğu ailelerde aile hayatı yeni bir düzenlemeyi gerektirmektedir. Bu düzeni oturtamayan veya çok önemli zorluklarla karşılaşan aileler konu ile ilgili profesyonel bir kurum bakımına yönelmektedirler. Böylece aileler hem hasta çocukları ile ilgilenildiğini bilir, hem de diğer sorumluluklarını yerine getirirken daha rahat hissedebilirler (Dahquist ve Taub, 1991; Dahquist ve Czyzewski, 1993; Michel vd., 2010; Orr vd., 1984).

Tablo 2. Lösemi hastası olan çocukların cinsiyetlerine göre annelerin kaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız gruplar için t testi sonuçları

CİNSİYET	ANNE KAYGI												
	N	BKY	BB	AYGS	ÖB	AİÜ	KÖE	SHK	FS	MK	KBTE	AGZ	GENEL
Kız	30	3,23	4,83	2,76	3,80	5,00	5,87	4,57	2,17	3,03	3,90	4,13	43,36
		0,77	0,59	1,75	1,42	0,69	0,57	1,09	0,59	0,76	0,84	0,78	3,59
Erkek	54	3,57	4,91	3,09	4,24	5,20	5,83	4,63	2,00	3,22	4,20	3,87	45,52
		0,84	0,45	1,72	1,08	0,76	0,61	0,73	0,27	0,11	0,88	0,89	4,41
T TESTİ SONUÇLARI	SD	T	t	t	t	T	t	t	t	t	t	t	t
	83	-1,877	0,598	-0,821	1,476	-1,243	0,251	-0,293	1,475	1,047	-1,557	1,410	-2,421*

\*p&lt;.05

Annelerin kaygı boyutlarına ait puanları incelendiğinde, lösemi hastası kız çocuğuna sahip annelerin kişisel ödül eksikliği (KÖE), fiziksel sınırlılıklar (FS) ve aileye getireceği zorluklar (AGZ) boyutlarından aldıkları puanların yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca boyut puanları birbiri ile karşılaştırıldığında gerek kız, gerekse erkek çocuğa sahip annelerin aile içi uyumsuzluk (AİU), bilişsel bozukluk (BB), ömür boyu bakım (ÖB) ve kurum bakımını tercih etme (KBTE) boyutlarından aldığı puanların diğer boyut puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, kaygıya ilişkin boyutların hiçbirinde çocuğun cinsiyeti anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ( $p > .05$ ).

Annelerin kaygı düzeyleri ile ilgili genel puan ortalamalarına bakıldığında lösemili kız çocuğuna sahip annelerin kaygı puanlarının, lösemili erkek çocuğa sahip annelerin puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonuçları, çocuğun cinsiyetinin annenin genel kaygı puan ortalamalarında farklılık yarattığını göstermektedir [ $t = -.24$ ,  $p < .05$ ].

Gelişen ergen cinsiyet kimliğinin ve rolünün doğal yaşantısına ayak uydurmakta zorlanan lösemi hastası çocuk, bu alanda bilinçli yönlendirmeye ihtiyaç duyar. Hastalığın getirdiği sınırlamalar zor bir süreç yaşamasına neden olabilir. Her iki cinsiyette de görülen sorunların bilinçli yaklaşımlarla giderilebileceği düşünülmektedir. Genel anlamda kadınların bu tür durumları karşılamada erkeklere oranla daha hassas ve kırılgan oldukları görülmektedir. Bu konuya ilişkin, Enbiyaoğlu ve Koptagel (1973)'in, araştırmaları sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, cinsiyete göre yapılan ayırmada kadınların hastalıklar karşısında erkeklere oranla daha fazla kaygı, korku ve üzüntü yaşadıklarını ifade etmiş oldukları bulgusu elde edilmiş ve yine Er (2006), hastanede yatan çocuklar ve ailelerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, kız çocuğu olan ailelerin kaygılarının erkek çocuğu olan ailelerin kaygılarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Williamson ve arkadaşları (2010), kanserli adolesanlar ve aileleriyle ilgili yapmış oldukları çalışmalarında adolesanların bu zor sürece, korku, kaygı ve endişe taşımalarına rağmen, uyum sağlamak için çaba sarf ettikleri tespitinde bulunmuşlardır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularında bundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. Lösemi hastası olan çocukların tedavi süresine göre annelerin kaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analiz sonuçları

ÇOCUĞUN YAŞI	ANNE KAYGI																									
	N	BKY	BB	AYGS	ÖB	AİU	KÖE	SHK	FS	MK	KBTE	AGZ	GENEL													
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$											
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
1 yıldan az	32	3,63 0,94	4,94 0,44	2,53 1,79	4,03 1,28	5,28 0,73	5,94 0,24a	4,62 0,83	2,06 0,35	3,34 0,74a	4,09 0,99	3,87 0,91	45,44 5,79													
1-2 yıl	43	3,30 0,71	4,86 0,56	3,09 1,67	4,09 1,23	5,02 0,74	5,98 0,15a	4,67 0,75	2,07 0,46	3,13 0,74a	4,12 0,73	4,02 0,86	44,39 2,65													
3 yıl ve üzeri	9	3,55 0,81	4,78 0,44	4,00 1,32	4,22 1,09	5,11 0,78	4,89 1,45b	4,22 1,30	2,00 0,50	2,55 1,13b	4,00 1,11	4,00 0,71	44,00 4,12													
GENEL	84	3,45 0,83	4,88 0,50	2,97 1,73	4,08 1,22	5,13 0,74	5,84 0,59	4,61 0,85	2,06 0,42	3,15 0,81	4,09 0,87	3,96 0,86	44,75 4,24													
<b>VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI</b>	SD	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F											
Gruplar arası	2	1,01	1,49	0,11	0,43	8,18	2,86	0,13	0,09	0,61	1,12	4,62	18,97**	0,77	1,06	1,83	0,10	2,19	3,50*	5,04	0,07	0,21	0,28	12,80	0,71	
Gruplar içi	81	0,68	0,25	2,86	1,53	0,55	0,24	0,72	0,18	0,66	0,78	0,75	18,15													
Toplam	83																									

\* p&lt; 0,05

\*\*p&lt;0,01

Annelerin kaygı düzeylerine ait genel puan ortalamalarına bakıldığında, tedavi süresi 1 yıldan az olan çocukların annelerinin puanlarının, tedavi süresi 1-2 yıl ile 3 yıl ve üzeri olan annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Kaygı boyutlarına ait puanlar incelendiğinde; tedavi süresi 1 yıldan az olan çocukların annelerinin bağımlılık ve kendini yönetme (BKY), bilişsel bozukluk (BB), aile içi uyumsuzluk (AİU) ve mali kaygılar (MK), tedavi süresi 1-2 yıl olan çocukların annelerinin kişisel ödül eksikliği (KÖE), sürekli hastalık kaygısı (SHK), fiziksel sınırlılıklar (FS), kurum bakımını tercih etme (KBTE) ve aileye getireceği zorluklar (AGZ), tedavi süresi 3 yıl ve üzeri olan çocukların annelerinin ise aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar (AYGS) ve ömür boyu bakım (ÖB) boyutlarından diğerlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonuçları, tedavi süresinin kişisel ödül eksikliği (KÖE) ( $p<.01$ ) ve mali kaygılar (MK) ( $p<.05$ ) boyutlarına ilişkin kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Kişisel ödül eksikliği (KÖE) ve mali kaygılar (MK) boyutları açısından 3 yıl ve daha uzun süredir tedavi gören çocukların annelerinin kaygı puanının diğerlerine göre en düşük düzeyde olduğu ve farklılığı bu grubun yarattığı saptanmıştır. Diğer boyutların varyans analizi sonuçlarında tedavi süresinin anne kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusu elde edilmiştir ( $p>.05$ ).

Lösemi hastalığı uzun süren, kronik bir hastalıktır. Hastalığın ilk zamanlarında görülen yoğun kaygı durumu, zaman geçtikçe ve tedavi ilerledikçe azalır. Bir tanının konması ailede umuda yönelimi arttıracaktır. Yapılabilecek bir şeylerin olması konuya daha pozitif bir yaklaşım getirecektir (Björk vd., 2011). Ancak, tekrarlar kaygıyı arttıran dönemlerdir. Baştan beri yaşanan bu durumda gerekli olan maddi kaynaklar ve sosyal güvence imkanlarının varlığı kaygıyı azaltıcı etkiye sahiptir. Çünkü lösemi tedavisi pahalı ve uzun süren bir hastalıktır. Araştırma kapsamına alınan ailelerin hepsinin sosyal güvencesinin olması bu anlamda kaygının düşük olmasının sebebi olabilir. Hastalığa uyum zamanla oluşur ve başlarda bu konuda ve hissettikleri hakkında konuşmak istemeyen anneler, artık rahatça konuşabilmekte, kendini ve hissettiklerini ifade edebilmektedir. Böyle bir hastalığın, yaşanması, annenin ve çocuğun kişilik yapısında derin izler bırakabilir. Bir süre sonra belli rutinler haline gelen tedavi süreci daha katlanılır hale gelir. Bu sebeple kişisel ödül eksikliği boyutunda kaygı düzeyinin zamanla azaldığı düşünülmektedir. Sözer (1991), kanserli çocukların baş etme yeteneklerini incelediği çalışmasında, çocuklardaki kaygının tanıdan sonra zamanla giderek azaldığını, çocukların ve annelerin zamanla baş etme becerilerini geliştirdiklerini ve bu sayede hastalığa psikolojik uyum sağladıklarını belirtmektedir.

Tablo 4. Lösemi hastası çocuğu olan annenin yaşına göre annelerin kaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analiz

ANNENİN YAŞI	ANNE KAYGI														GENEL									
	N	BKY	BB	AYGS	ÖB	AIÜ	KÖE	SHK	FS	MK	KBTE	AGZ	GENEL											
		$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S	$\bar{X}$ S										
30-35 yaş	15	3,26 0,88	5,00 0,00	2,86 1,92	3,46 1,55b	5,00 0,65	5,80 0,77	4,27 1,10	2,00 0,00	3,20 1,08	3,93 1,03	3,73 1,03	43,60 5,83											
36-40 yaş	44	3,50 0,88	4,86 0,41	2,88 1,63	4,09 1,16ab	5,09 0,77	5,82 0,66	4,64 0,78	2,00 0,30	3,20 0,73	4,02 0,79	4,16 0,74	44,57 3,22											
41 yaş ve üzeri	25	3,48 0,71	4,84 0,75	3,20 1,82	4,44 1,00a	5,28 0,74	5,92 0,28	4,76 0,79	2,20 0,64	3,04 0,79	4,32 0,90	3,76 0,88	45,76 4,68											
GENEL	84	3,45 0,83	4,88 0,50	2,97 1,73	4,08 1,22	5,13 0,74	5,84 0,59	4,61 0,85	2,06 0,42	3,15 0,81	4,09 0,87	3,96 0,86	44,75 4,24											
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI	SD	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F	KO	F									
	2	0,32	0,46	0,13	0,53	0,89	0,29	4,44	<b>3,11*</b>	4,44	3,11*	0,10	0,28	1,18	1,66	0,35	2,03	0,23	0,35	0,94	1,25	1,76	2,48	23,39
Gruplar arası	81	0,69	0,25	3,04	1,43	0,55	0,35	0,71	0,17	0,67	0,76	0,71	17,88											
Toplam	83																							

\* p &lt; .05

sonuçları

Annelerin yaşlarına göre, kaygı boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; 41 yaş ve üzerinde olan annelerin aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar (AYGS), ömür boyu bakım (ÖB), aile içi uyumsuzluk(AİU), kişisel ödül eksikliği (KÖE), sürekli hastalık kaygısı (SHK), fiziksel sınırlılıklar (FS) ve kurum bakımını tercih etme (KBTE) boyutlarında diğer yaş grubundaki annelerden daha yüksek puanlara sahip oldukları dikkati çekmektedir. Yapılan varyans analizi, annenin yaşının kaygıya ilişkin ömür boyu bakım (ÖB) boyutuna ait kaygı puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığı sonucunu göstermiştir ( $p<.05$ ). Annenin yaşı yükseldikçe, ömür boyu bakım (ÖB) konusunda yaşadığı kaygılar da yükselmektedir. Duncan Testi sonuçları da 30- 35 yaş grubundaki annelerle, 41 yaş ve üzerindeki annelerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Anne rolünde, anne çocuğu ile özdeşleşir ve çocuğu sadece bir birey olarak değil, kendisinin bir uzantısı olarak algılar. Annenin ve çocuğun duyguları arasında oldukça geçirgen bir sınır vardır ve çocuğun deneyimleri anne tarafından kendisininmiş gibi algılanır (Eiser vd., 2005; Er, 2006). Dolayısıyla; lösemili çocuğu olan anne, çocuğunun bakımı konusunda çeşitli kaygılara sahiptir. Yapılan tedavinin ve bakımın en iyisi olmasını ister. Bu sebeple de bakımı daha çok kendisi yapar. Ancak annenin yaşlanması bazı endişeleri de birlikte getirir. Anne yaşlandığı için kendini hastalığa ve ölüme daha yakın hisseder. Fakat üzüntüsü kendisi için değil, hasta çocuğu içindir. Eğer kendisine bir şey olursa çocuğunun bakımını kimin üstleneceği gibi düşünceler annenin kaygısını artırır (Hersh ve Weiner 1993; Robinson vd., 2007).

Özellikle kırk yaş ve üzerindeki anneler, kendisinden sonra çocuğunun bakımının nasıl ve kim tarafından yapılacağı endişesini yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar. Er (2006), hastanede yatan çocuklar ve annelerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi konulu araştırmasında, annenin yaşının hem çocukların, hem de annelerin kaygı düzeyini etkilediğini tespit etmiştir. Yine Gökeşmeoğlu (1995)'nin yaptığı araştırma sonucunda da annenin yaşının, kanserli çocuğu olan anne-babaların kaygı, depresyon ve umutsuzluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da Flynt ve Wood (1989), genç annelerin uyum sürecindeki kaynakları kullanamamalarının, yaşça daha büyük annelerin olgunluk ve deneyim gibi özelliklerinin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Lösemi hastası olan çocukların ailesinde kronik hastalığı/engeli olan başka bireyin olup olmamasına göre annelerin kaygı düzeylerine ilişkin istatistiksel analiz sonuçları tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Lösemi hastası olan çocukların ailede kronik hastalığı/engeli olan başka birey olma durumuna göre annelerin kaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları standart sapma ve bağımsız gruplar için t testi sonuçları

AİLEDE KRON. HAST/ENG. OLAN BAŞKA BİREYİN OLMA DURUMU	ANNE KAYGI												
	N	BKY	BB	AYGS	ÖB	AİU	KÖE	SHK	FS	MK	KBTE	AGZ	GENEL
Evet	7	2,71 0,75	5,00 0,58	3,14 2,05	4,57 1,13	5,00 0,58	5,87 0,38	5,00 0,00	2,00 0,00	3,43 0,79	4,28 1,25	4,00 1,15	46,00 3,83
Hayır	77	3,52 0,80	4,87 0,79	2,96 1,71	4,04 1,23	5,14 0,75	5,84 0,61	4,57 0,88	2,06 0,44	3,13 0,82	4,08 0,84	3,96 0,83	44,64 4,28
TESTİ SONUÇLARI	SD	T	t	t	T	t	t	t	t	t	t	t	t
	83	-2683*	0,576	0,229	1,181	-0,609	0,082	4,273**	-1,297	0,959	0,430	0,087	0,893

\* p&lt; 0.05

\*\*p&lt; 0.01

Tabloda, ailede kronik hastalığı/engeli olan başka bireyin olma durumuna göre annenin kaygı düzeyine ilişkin genel puan ortalamaları incelendiğinde; ailede kronik hastalığı/engeli olan başka birey "var" diyen annelerin kaygı puanlarının "yok" diyen annelerin kaygı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Boyut puanlarına bakıldığında; ailesinde kronik hastalığı/engeli olan başka olan anneler, bilişsel bozukluk (BB), aile yaşamına getirdiği sınırlılıklar (AYGS), ömür boyu bakım (ÖB), kişisel ödül eksikliği (KÖE), sürekli hastalık kaygısı (SHK), mali kaygılar (MK), kurum bakımını tercih etme (KBTE) ve aileye getireceği zorluklar (AGZ) boyutlarından yüksek puan alırken, ailede kronik hastalığı/engeli olan başka bireyin bulunmadığı anneler bağımlılık ve kendini yönetme (BKY), aile içi uyumsuzluk (AİU) ve fiziksel sınırlılıklar (FS) boyutlarından yüksek puan almışlardır.

Yapılan t testi sonucunda ailede kronik hastalığı/engeli olan başka bir bireyin olma durumunun, bağımlılık ve kendini yönetme (BKY) ve sürekli hastalık kaygısı (SHK) boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur ( $p<.05$ ;  $p<.01$ ). Diğer boyutlara ait t testi sonucunda, ailede kronik hastalığı/engeli olan bireyin olma durumunun annenin kaygısında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ).

Lösemi hastası çocuğu olan annenin evde başka bir hasta veya engeli olan bireyin varlığı ile kaygısının yüksek olacağı açıktır. Evde kronik hastalığı veya engeli olan bireyin var olması annenin daha fazla sorumluluk alması, yorulması demektir. Bu da annenin kendine ayırabileceği zamanın tamamen yok olmasına, sosyal yaşamının sınırlandırılmasına neden olabilir. Elcigil ve Conk (2010), yaptıkları çalışmalarında annelerin eski sosyal aktiviteleri yerine getiremediklerini ve sosyal ilişkilerinin zayıflamış olduğuna dair bilgiler elde etmişlerdir. Hem hasta çocuk, hem de evdeki diğer kronik hastalıklı veya engelli birey hemen hemen her açıdan anneye bağımlıdır. Anne onların her şeyi ile ilgilenmek zorundadır. Bu ağır sorumlulukların annenin kaygısını artırması beklenen bir durumdur. Yine annenin bu yoğun sorumluluk ve bakım yükünün sürekli bu şekilde devam edeceğini, çocuğunun sürekli hasta kalacağını düşünmesi annenin kaygısını arttıracaktır. Süreğen hastalığa sahip çocukların annelerinin hissettiği bu belirsizlik var olan kriz durumunun devamı ve belkide süreçte başka sorunların eklenmesi anlamına gelmektedir ki bu durumun annenin kaygısını ve stresini arttırması kaçınılmazdır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın sonucunda; çocuğun yaşının annenin genel kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak aile yaşamına getirdiği

sınırlılıklar (AYGS) ve kurum bakımını tercih etme (KBTE) boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin, annenin genel kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, fakat diğer boyutlarda böyle bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Annenin yaşının, ömür boyu bakım (ÖB) boyutundan elde edilen puanlarda, ailede kronik hastalığı veya engeli olan başka bireyin varlığının ise bağımlılık ve kendini yönetme (BKY) boyutuna ait puanlarda anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır.

Bu bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir: Lösemili çocukların fiziksel ve psikolojik tedavilerine ailelerin de katılması, bu hastalığın takip ve tedavisi için çok önemlidir. Hasta çocuğa uygulanacak tüm tedaviler hakkında hasta çocuğun doktoru, çocuktan sorumlu hemşire, psikolog ve diğer sağlık elemanlarının oluşturduğu bir ekip tarafından uygun bir ifade ile her zaman umut korunarak, anlayabilecekleri bir açıklama çocuğa ve ailesine yapılmalıdır. Açıklamaları yaparken çocuk veya ailesinin içinde buldukları durum, yaş, eğitim düzeyi gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğunun sağlık durumundan, tedavinin aşamasından ve hastalığın genel gidişinden haberdar edilmek anne-babanın en önemli haklarındandır. Bu bilgiler sayesinde, anne- babanın çocuğu anlaması mümkün olacak, sorunlarla karşılaştıklarında bunlarla başa çıkma yetenekleri gelişecek ve böylece ebeveynlerin kaygı ve stress düzeyleri azalacaktır. Tedavinin başlamasıyla oluşabilecek bakım sorunlarını en aza indirmek için ebeveynlere “Bakım Programları” hazırlanmalıdır. Hastanede yatarak tedavi görmesi gereken her hasta çocuğun ebeveynlerine, özellikle de çocuğun yanında kalan annelere danışman psikolog tarafından bir uyum programı uygulanmalıdır. Bu konuda destek alan annelerin duruma adaptasyonları artacak ve hem kendilerine, hem ailelerine ve hem de hasta çocuklarına daha güçlü destek olacaklarıdır. Hastalar çocuk olduğu için tedavileri sırasında iyi oldukları zaman eğitimlerini sürdürebilecekleri, oyun oynayıp ve serbest zaman etkinliklerinin bulunabileceği, hastanenin içinde fakat uygun şekilde düzenlenmiş alanların oluşturulması gerekmektedir. Bu alanlar planlanırken çocukların hastalıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu alanlardan tedavisini ayakta görenler de faydalanmalıdır. Tedavisini ayakta sürdüren, fakat okula gidemeyen çocuklar için evlerine gidilerek bazı imkânların sunulması da bu çocuklar için son derece iyi olacaktır. Hasta olmasına rağmen gününü güzel geçiren ve eğitiminden geri kalmayan çocuklarını gördüğünde anneler bundan mutlu olacak ve bu uzun süreçte annelerin kaygı ve endişe düzeyleri de buna bağlı olarak azalacak ve hastaneye oryantasyonları artacaktır. Hasta çocuğun tüm gelişim alanları takip edilmeli ve mümkün olduğu kadar hastalığın ve tedavi uygulamalarının gelişim alanlarına yapabileceği zarar önlenmeye çalışılmalıdır. Hastaneye

yatan veya ayakta tedavi olan her lösemili hastanın ebeveynlerinin psikolojik sorunları taranmalı, yakınma ve problemlerinin şiddetine ve türüne göre bir destek program uygulanmalıdır. Eğer grup rehberliği ve grupla psikolojik danışmalara katılamaz ya da isteksiz olursa bu kişilere bireysel danışmanlık uygulanabilir. Kanser hastalarının tedavisini yapan, bakımını yürüten özel eğitim almış personelin bulunduğu kurumların oluşturulması yararlı olacaktır. Bunun yanında, hastane ortamının hasta ve hasta yakınlarının kaygı ve umutsuzluk düzeyini arttırdığı ve psikolojik sorunları yoğunlaştırdığı düşüncesinden hareketle, imkânlar çerçevesinde hastaların kendi evlerinde bu konuda yetkin bir ekibin desteğiyle bakımları sağlanabilir. Ancak, bu yapılırken ailenin yaşam şartları, çocuğun hastalığı süresince evde yaşayacağı ortam, ekonomik zorluklar gibi durumlar incelenmeli ve gerekiyorsa yardıma yönelik alternatifler üzerinde durulmalıdır. Çünkü bu durum çocuğun bakımından birinci derecede sorumlu olan anneye gerçekten altından kalkamayacağı bir yük getirebilir.

Hastalığın tedavisinde kullanılan ilaçların pahalı ve tedavi sürecinin uzun olması nedeniyle hasta ve hasta yakınları tedavi ile ilgili tüm alanlarda (ilaç, bilgilendirme, kalacak yer, yiyecek, giyecek vb.) resmi ve gönüllü kuruluşların kendilerine daha fazla yardımda bulunmalarını istemektedirler. Resmi ve gönüllü kuruluşlar ile diğer bireylere, hasta çocuk ve ailelerinin bu gibi ihtiyaçlarının karşılanması konusunda daha duyarlı olmaları önerilebilir. Sosyal güvencesi olmayan hastalara ve ailelere ekonomik sorunların çözümüne yardımcı olabilecek desteğin sağlanması gerekmektedir.

### **Kaynaklar**

- Ağaoğlu, L., Gedikoğlu, G. ve Arak, S. (1990). Neoplastik hastalıklar. *Pediatrici* (Editör: D. Neyzi ve T. Ertuğrul). Nobel kitapevi, 1143-1148, İstanbul.
- Akçay, C. (2010). Kanserli hastalara destek tedavileri-I. *XIII. TPOG Ulusal Pediatrik Kanser Kongresi, Hemşire Programı*. 184-185, İstanbul.
- Akkök, F. (1989). Özürlü bir çocuğa sahip anne ve babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 23-38.
- Baider, L., Cooper, C. L. and Kaplan, A. (1996). *Cancer and family*. John Wiley and Sons Ltd., USA.
- Barr, R. D., Silva, A., Wong, M., Frid, W., Postage, S. and Browne, G. (2010). A comparative assessment of attendance and nonattendance at camp Trillium by children with cancer and their families; including of

- health and social services. *Journal Pediatric Hematology and Oncology*, 32 (5), 358- 365.
- Baysal, Z. (1996). Kronik hastalıklar ve hastaneye yatış. Çocuk, aile ve tedavi ekibi. *Katkı Pediatri Dergisi*, 5, 912 -937.
- Björk, M. and Hallström, I. (2005). Striving to survive: Families lived experiences when a child is diagnosed with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 22 (5), 265 -275.
- Björk, M., Nordström, B., Weibe, T. and Hallström, I. (2011). Returning to a changed ordinary life –families’ lived experience after completing a child’s cancer treatment. *European Journal of Cancer Care*, 20, 163-169.
- Clay, R. A. (1999). Reaching out to families of cancer patients. *Monitor Online*, 30 (6),1-4.
- Çavuşoğlu, H. (1992). Kronik ölümcül hastalık kavramları ile hematolojik ve onkolojik sorunu olan çocuk ve hemşirelik bakımı. Hürbilek matbaacılık, Ankara.
- Dahlquist, L. M. N and Taub, E. A. (1991). Family adaptation to childhood cancer. Advances in family intervention. *Assessment and Theory*, 5, 123-150.
- Dahlquist, L. M. and Czyzewski, D. I. (1993). Parents of children newly diagnosed with cancer: Anxiety, coping and marital distress. *Journal of Pediatric Psychology*, 18(3), 365-376.
- Eiser, C., Eiser, J. R. and Stride, C. B. (2005). Quality of life in children newly diagnosed with cancer and their mothers. *Health Qual Life Outcomes*, 29 (3), 1-5.
- Elcigil, A. ve Conk, Z. (2010). Çocuğu kanser olan annelerin “aile yükü’nün” belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Hemşirelik Y. O. Dergisi*, 3 (4),175 -181.
- Enbıyaoğlu, G. ve Koptagel, G. (1973). Ölüm tehlikesi gösteren hastalıklar karşısındaki hastalar üzerinde sosyal psikiyatrik bir inceleme. *Cerrahpaşa Tıp Bülteni*, XI, 4: 260-275.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155-168.

- Flynt, S. W. and Wood, T. A. (1989). Stress and coping of mothers of children with moderate mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 94 (3), 278-283.
- Fotiadou, M., Barlow, J. H., Powell, L. A. and Langton, H. (2008). Optimism and psychological well-being among parents of children with cancer: An exploratory study. *Psycho Oncology*, 17, 401-409.
- Gedikoğlu, G., Anak, S. ve Devocioğlu, Ö. (1992). Pediatrik onkoloji. *Klinik bilimler* (Ed: A. Kazancıgil., G. Gedikoğlu., K. Bayraktar). Rekor ofset, 2689-2690. İstanbul.
- Gençtan, E. (1986). İnsan olmak. *Varoluşun Toplumsal ve Bireysel Anlamı*. Adem Yayınları, 62-92. Ankara.
- Gençtan, E. (1993). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gökeşmeoğlu, N. (1995). Çocuk kanserlerinde anne-babaların kaygı, depresyon ve umut düzeyleri, Doktora tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hersh, S. P. and Wiener, L. S. (1993). Psychological support for to the family of the children with cancer. *Principles and Practice of Pediatric Onchology* (Ed: P. A. Pizzo and D. G. Poaplock.), Lippincott Comp, 897-913, Philadelphia.
- Holroyd, J. (1987). Questionnaire on researches and stress, for families with chronically ill or handicapped members. *Clinical Psychology*. Publishing Co., Inc., Brandon, VT.
- Kayaalp, L. (1995). Yaşamı tehdit eden hastalığın ruhsal yaşam üzerindeki etkileri: Lösemili çocuk ve ailesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 6 (2), 113-117.
- Lawrance, C. R. and Rainey, C. L. (1985). Cancer counseling by telephone helping. The UCLA psychosocial cancer counseling line. *Public Health Reports*, 100 (3), 308-314.
- Lovejoy, N. C. (1986). Family responses to cancer hospitalization. *Onchology Nursing Forum*, 13 (2), 33-37.
- Matziou, V., Perdikaris, P., Feloni, D., Moshovi, M., Tsoumakas, K. and Merkouris, A. (2008). Cancer in childhood: Children's and parents' aspects for quality of life. *European Journal of Oncology Nursing*, 12, 209-216.

- McGrath, P., Paton, M. A. and Huff, N. (2005). Beginning treatment for pediatric acute myeloid leukemia. The family connection. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28, 98-114.
- Michel, G., Taylor, N., Absolom, K. and Eiser, C. (2010). Benefit finding in survivors of childhood cancer and their parents: Further empirical support for benefit finding scale for children. *Child Care Health Development*, 36 (1), 123-129.
- Northouse, L. L. (2005). Helping families of patient with cancer. *Oncology Nursing Forum*, 32, 734-450.
- Orr, D. P. Walter, S. C., Satlerwhite, B. and Pless, B. (1984). Psychosocial implications of chronic illness in adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 104, 152-157.
- Özkan, S. (1993). Psikiyatrik tıp. *Kosultasyon, liyezon psikiyatrisi*. Roche müstehzerleri A.Ş. 153-174. İstanbul.
- Riddle, II., Hennessey, J., Eberly, T. W., Carter, M. C. and Miles, M. S. (1989). Stressors in pediatric intensive care unit as perceived by mothers and fathers. *American Journal of Maternal/Child Nursing*, 18, 221-233.
- Robinson, K. E., Gethardt, C. A., Vannatta, K. and Noll, R. B. (2007). Parent and family factors associated with child adjustment to pediatric cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (4), 400-410.
- Sabbeth, B. (1984). Understanding the impact of chronic childhood illness on families. *Pediatric Clinics of North America*, 31 (1), 47-55.
- Sözer, Y. S. (1991). Kronik bedensel hastalığı olan ergenlerde kendilik imgesi (self-image). Uzmanlık tezi (Basılmamış), Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Williamson, H., Harcourt, D., Halliwell, E., Frith, H. and Wallace, M. (2010). Adolescent's and parent's experiences of managing the psychosocial impact of appearance change during cancer treatment. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 27 (3), 168-175.



Ailesi ile birlikte...

# İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÇOCUKLARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA YAPBOZLARLA VERİLEN EĞİTİMİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

## AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF TEACHING WITH PUZZLES ON THE FIFTH GRADERS' ATTITUDES TOWARDS SOCIAL STUDIES LESSON

*Prof. Dr. Neriman ARAL\**  
*Prof. Dr. Figen GÜRSOY\**  
*Yrd. Doç. Dr. Münevver CAN-YAŞAR\*\**

### Öz

Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına yapbozlarla verilen eğitimin etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya, Ankara il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının beşinci sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla ilköğretim okulları arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen bir okulda bulunan beşinci sınıflardan bir sınıf deney bir sınıf kontrol grubu olarak ayrılmış, araştırma bu sınıflardaki çocuklardan çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 48 çocukla (deney: 24 çocuk, kontrol: 24 çocuk) yürütülmüştür. Araştırmada, çocuklar ile ilgili bilgi almak amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Çalışkan (2009) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

---

\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

\*\* Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

(Bu çalışma 2007-2009 yılları arasında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Sanayi Araştırma Geliştirme Projeleri Destekleme Programı dahilinde (3070215) Anıl Kağıtçılık Sanayi Ticaret ve Limited Şirketi tarafından Ankara'da gerçekleştirilen projeden üretilmiştir. Proje Yürütücüsü: İlkem GÖK)

Elde edilen verilerin analizinde; frekans dağılımı, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra yapbozlarla verilen eğitimin deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini test etmek amacı ile ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkta tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına göre, yapbozlarla verilen eğitimin çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu ( $\eta^2=0.416$ ,  $p<.000$ ) belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, sosyal bilgiler dersi, yapbozlarla eğitim, yapboz eğitim materyalleri.

### **Abstract**

Afyon This study aims to investigate the effect of teaching with puzzles on the fifth graders' attitudes towards social studies lesson. The population of the study is comprised of fifth grade children from middle class families attending to elementary schools which are affiliated to the Ministry of National Education and located in Ankara. The study group included 48 children from elementary school which was selected randomly among these aforementioned schools and the selected ones then assigned to control (n=24) and experimental groups (n=24). During the data collection process, 'Demographical Information Form' and 'Attitude Scale for Social Studies Lesson' which was developed by Çalışkan (2009) in order to determine the attitudes of fifth graders towards social studies lesson. While analyzing the data, apart from descriptive statistics such as frequency distribution, arithmetical mean; two-way ANOVA for repetitive tests on single factor was used as well within the difference between pretest and posttest scores to determine the effect of teaching with puzzles on both the control and experimental groups. Eventually, according to the children's pretest-posttest mean scores from Attitude Scale for Social Studies Lesson, the implementation of teaching with puzzles was found to have effect ( $\eta^2=0.416$ ,  $p<.000$ ) on the children's attitudes towards social studies lesson.

**Keywords:** Elementary education, social studies lesson, teaching with puzzles, puzzle educational materials.

### **Giriş**

Toplumsal değişimin hızlı yaşandığı günümüz toplumlarında, çocukları yaşama hazırlamak ve bu hıza ayak uydurmasını sağlamak için, çok yönlü bir anlayış ile olgu ve olayları ayırt edebilmeleri, kavram genelleme ilişkisini fark edip sorunlara uygulayabilmeleri, çeşitli kaynakları bilimsel olarak inceleyebilmeleri gerekmektedir. Okullarda verilen eğitimin temel amacı,

çocuğun öğrendiklerini toplumsal yaşama taşımasına yardımcı olmaktadır (Parker, 2007). Sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, çocuklara toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması gerekmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997; Duncan, 2011; Vural, 2008).

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin eğitimsel amaçlarla basitleştirilmiş biçimidir (Doğanay, 2004a). Sosyal Bilgiler Dersi, çocukların toplum ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmaları ve bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmede, insan ilişkilerini anlamada, ulusal özellikleri kavramada en gerekli olan derslerden birisidir (Duncan, 2011; Taşkaya ve Bal, 2010). Sosyal Bilgiler dersi demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, uygarlık, barış, bilim ve bilimsel düşünce, eşitlik, çevre duyarlılığı, sanat, sevgi gibi evrensel değerlerin yanında millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, ulusal simgeler, kahramanlık, dil, gelenek ve görenekler gibi ulusal değerleri içermekte (Brophy ve Alleman, 2008; Ercan, 2001) olup, çocukların hayat hakkındaki görüşlerini şekillendirmeleri ve onların doğaya ve insana karşı yapıcı davranışlar geliştirmeleri yönünden önemlidir (Barth ve Demirtaş, 1997; Kan, 2006). Sosyal Bilgiler eğitiminin genel amacı, bireyin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve becerileri ile anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamaktır (Ersoy ve Kaya, 2008; Levstik, 2008; Taşkaya ve Bal, 2010). Sosyal Bilgiler dersinde, çocukların sosyal olayları kavramaları, sosyal bilimlerin temel kavramlarını anlamaları, toplumdaki farklılıklar ve ilişkiler üzerine genelleme yapmaları, toplumsal olayları sınıflamaları, eleştirmeleri, karşılaştıkları sorunları çözmeleri ve sosyal yaşama ilişkin tutum geliştirmeleri sağlanmaktadır (Grant ve Vansledright, 1996; Keeler, 2008; Parker, 2007; Sunal ve Haas, 2005).

Sosyal bilgiler dersinde bütün bu amaçlara ulaşabilmek için çocukların merkeze alındığı ve aktif katılımını sağlayabilen, düşüncelerine değer verilen ve bilginin yaşama bütünleştirilerek anlamlı hâle getirildiği bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlamak, çocukların sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Kan, 2006). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının, çocukları etkin kılmaya, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, bilgiyi yapılandırmaya, kendi bilgisini oluşturmaya, sorun çözmeye, işbirliği yapmaya, sorumluluk üstlenmeye yönlendirecek eğitim materyalleri ile desteklenmesi gerekmektedir (Ellis, 2007; Sağlam, 2011; Yaşar ve Gültekin, 2006). Eğitim materyalleri arasında yer alan bulmacalar, kavram haritaları, eğitsel oyun kartları, öyküler, karikatürler, çalışma yaprakları, yapbozlar, asetatlar, yansılar, fiziki ve beşeri haritalar, yerküre

modeli gibi materyaller çocukların öğrenmelerini desteklemede etkili olmaktadır (Garcia ve Michaelis, 2000; İşman, 2008; Yaşar ve Gültekin, 2006). Tunçbilek (2005) ilköğretim 6. sınıf çocukları ile yaptığı çalışmada, çocukların sosyal bilgiler dersinin amaçları ile ilgili beklentileri arasında ilk sırayı öğretmenlerin derslerde daha çok görsel materyal kullanması almıştır. Taşkaya ve Bal (2010) ise sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders araç gereçlerini kullanma durumlarını inceledikleri çalışmada, sosyal bilgiler dersinde en çok kullanılan ders araç gereçlerinin harita, yerküre modeli, konu ile ilgili film, ses ve görüntü CD'leri olduğunu; kullanılan araç gereçlerin öğrenmeyi kolaylaştırması, konuları somutlaştırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması özellikleri nedeniyle tercih edildiğini belirlemiştir. Lambert ve Balderstone (2000)'da derslerde kullanılan materyallerin, konularla ilgili gerçekçi yaşantılar sunması, uygun tutumlar, değerler ve sorunun çözümüne yönelik çıkarımlar sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim materyalleri arasında yer alan yapbozlar da oynayarak öğrenmeyi desteklemekte, aynı zamanda çocukların algılama, hatırlama, çözümleme, araştırma, karşılaştırma, bağlantı kurma, benzerlik ve ayrıntıları fark etme, ayrıntılara özen gösterme, görsel ayırım yapabilme, zihinde canlandırma, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz etme, parça bütün ilişkisi kurma, dikkatini yoğunlaştırma ve gözlem yapma gibi zihinsel becerilerin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Yapbozlar, çocuğun tekrar tekrar denemeler yapmasına ve böylece şemalarının gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Aral vd., 2002; Arslan, 2000a; Chia, 2008; Çelik ve Kök, 2007; Dodge ve Colker, 2002).

Yapbozlarla verilen eğitim çocuğun belirli yönergelere uymasında, belirli bir süre etkinliği sürdürebilmesinde ve dikkatini yoğunlaştırmasında etkili olmakta, grupla oynanan yapbozlar çocukların birbirleri ile iletişim kurmalarına, işbirliği içinde yapbozu tamamlamalarına fırsat vermesi nedeni ile dil ve sosyal gelişimleri açısından önemli kazanımlar sağlamaktadır. Yapbozu tamamlayan, benzer parçaları bir araya getiren ya da yapbozun parçalarını özelliklerine göre gruplamaya çalışan çocuklar, sorular sormakta, açıklamaları dikkatle dinlerken yeni ve farklı sözcükler öğrenmektedir. Bu deneyimler çocukların yaşlarına uygun sözcük dağarcığı geliştirmelerine, dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmaya başlamalarına, söylemek istediklerini karşısındakine akıcı ve anlamlı bir şekilde ifade etmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca çocuklar yapboz ile oynarken bir işi başarmanın sevincini ve mutluluğunu yaşamakta, dolayısı ile duygularını açıkça ortaya koymaktadır. Oyun ortamında sevinç, kızgınlık, şaşkınlık ve öfke gibi duygularını ifade edebilen çocuklar, duygusal açıdan sağlıklı

gelişim göstermelerinin yanı sıra başka durumlarda da duygularını uygun şekilde ifade edebilme becerisi geliştirebilmekte ve toplumsal olgunlaşmaları gerçekleşerek sosyal-duygusal gelişimleri desteklenmektedir (Atalay ve Aral, 2001; Bronson, 2003; Dodge ve Colker, 2002; Hurwitz, 2003; Oğuzkan vd., 1992; Oğuzkan ve Avcı, 2000). Yapılan çalışmalarda da oyunun çocukların yaratıcılıklarına (Chia, 2008), sosyal-duygusal gelişimlerine (Glassy ve Romano, 2003; Glover-Gagnon ve Nagle, 2004), fiziksel gelişimlerine (Isenberg ve Quisenberry, 2002), bilişsel ve dil gelişimlerine (Owen-Blakemore ve Centers, 2005) önemli katkılar sağladığı ortaya konulmuştur.

Yapbozlar çocukların gelişim alanlarını (bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimi), yaratıcılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyen, onları eğlendiren, eğlenirken öğrenmelerini sağlayan etkin eğitim materyalleri arasında yer almaktadır (Atalay ve Aral, 2001; Avcı, 1999; Sull, 2006). Bu noktadan hareketle bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına yapboz eğitim materyallerinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

## **MATERYAL VE YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına yapbozlarla verilen eğitimin etkisini test etmek amacı ile ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken, ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının “sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları”, çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “yapbozlarla verilen eğitim”dir (Büyüköztürk, 2001).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmaya, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının beşinci sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla ilköğretim okulları arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen bir okulda bulunan beşinci sınıflardan bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu sınıflarda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 48 çocuk (deney: 24 çocuk, kontrol: 24 çocuk) çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların % 50'sinin kız, % 50'sinin erkek, kontrol grubundaki çocukların % 58.3'ünün kız, % 41.7'sinin erkek olduğu; deney grubundaki çocukların

% 50'sinin son çocuk, % 33.3'ünün ilk çocuk, kontrol grubundaki çocukların % 50'sinin ilk çocuk, % 25'inin ise son çocuk olduğu; deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun (deney: % 54.2, kontrol: % 66.7) iki kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin demografik özellikleri incelendiğinde; deney grubu çocukların annelerinin % 58.3'ünün, kontrol grubu çocukların annelerinin % 62.5'inin 30-39 yaş arasında olduğu; deney grubundaki çocukların babalarının % 45.8'inin, kontrol grubu çocukların babalarının % 50'sinin 40-49 yaş arasında olduğu; deney grubundaki çocukların annelerinin % 45.8'inin lise, % 25'inin ilköğretim, kontrol grubu çocukların annelerinin % 37.5'inin ilköğretim % 29.1'inin lise mezunu olduğu; deney grubundaki çocukların babalarının % 54.9'unun lise, % 33.3'ünün üniversite, kontrol grubundaki çocukların babalarının % 50'sinin lise, % 33.3'ünün üniversite mezunu olduğu; deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğunun (deney: % 54.2, kontrol: % 79.2) çalışmadığı; deney grubundaki çocukların babalarının % 37.5'inin serbest meslek grubunda çalıştığı, % 29.2'sinin memur olduğu, kontrol grubundaki çocukların babalarının ise % 45.8'inin serbest meslek grubunda çalıştığı, % 25'inin memur olduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama amacı ile “Genel Bilgi Formu” ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları çocuklar tarafından doldurulmuştur.

**Genel Bilgi Formu:** Genel Bilgi Formu'nda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi sorular yer almaktadır.

**Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği:** Çalışkan (2009) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “karasızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde dörtlü likert tipinde bir değerlendirme aracıdır. Ölçekten alınan yanıtlar doğrultusunda en yüksek, en düşük ve ortalama puanlar belirlenmektedir. Puanın yüksek olması çocukların tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu alt faktörlerden birinci alt faktör, sosyal bilgiler dersinin önemine, ikinci alt faktör sosyal bilgiler dersinin ilgi çekiciliğine, üçüncü alt faktör sosyal bilgiler dersinin içeriğine ve dördüncü alt faktör ise sosyal bilgiler dersinde yapılan etkinliklere ilişkin tutumlar olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplamına ait yapılan iç tutarlılık, güvenilirlik katsayısı .93, alt faktörlere

ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları sıra ile birinci alt faktör için .83, ikinci alt faktör için .78, üçüncü alt faktör için .80 ve dördüncü alt faktör için iç tutarlılık güvenilirliği .63 olarak bulunmuştur (Çalışkan, 2009). Bu araştırmada, çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlandığı için ölçeğin alt faktörlerine ilişkin puanlar değil, toplam puan kullanılmıştır.

### **Yapboz Eğitim Materyallerinin ve Eğitim Programının Hazırlanması**

İlköğretim beşinci sınıf çocukların yıllık planları dahilinde müfredatlarına paralel olarak geliştirilen eğitim sistemine entegre edilebilen, çocukların gelişim düzeylerine uygun, on adet yapboz eğitim materyali ile oyun etkinliklerini içeren eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları, yaşamsal deneyimleri göz önünde bulundurularak, yapbozlarda bulunması gereken, eşleştirme, ilişki kurma, gruplama ve sıralama gibi bilişsel süreç becerilerine (Oğuzkan ve Avcı, 2000) dikkat edilmiş ve oyunlar basitten karmaşığa doğru aşamalı bir şekilde oluşturulmuştur. Yapboz eğitim materyalleri ile oyunlar ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuz kitapları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan programlar alan uzmanlarının görüşlerine sunularak, uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir.

İlköğretim beşinci sınıf çocuklarına yönelik eğitim programında; okulum, toplumsal kurallar, dengeli beslenme, duyu organlarımız, Atatürk ve Atatürk'ün getirdiği yenilikler, meslekler, iletişim araçları, hayvanların yaşadığı yerler ve hayvanlardan elde edilen ürünler ile ilgili üniteler (Uysal ve Elbistan, 2005) ele alınarak hazırlanan yapboz eğitim materyalleri ile aşamalı bir şekilde oynanabilen oyunlar yer almaktadır. Ayrıca eğitim programında, öykü oluşturma ve öykü anlatmaya yönelik yapboz eğitim materyalleri de bulunmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen, ilköğretim beşinci sınıfa devam eden normal gelişim gösteren deney ve kontrol grubundaki çocuklara yapbozlarla verilen eğitimden önce “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından, deney gruplarındaki çocuklara haftada iki gün ve günde bir ders saati olmak üzere beş hafta süre ile yıllık müfredata paralel olarak geliştirilen ve eğitim sistemine entegre edilebilen on adet yapboz eğitim materyali ile eğitim verilmiştir. Kontrol grubu ise normal müfredat programlarına uygun eğitim sürecine devam etmiştir. Yapbozlarla verilen eğitimden sonra, deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Yapılan Shapiro-wilk testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı parametrik ölçümlerden İlişkisiz t Testi kullanılarak, ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için İki Faktörlü ANOVA Testi kullanılarak analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup,  $p < .05$  olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu,  $p > .05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

### Bulgular

İlköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına yapbozlarla verilen eğitimin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

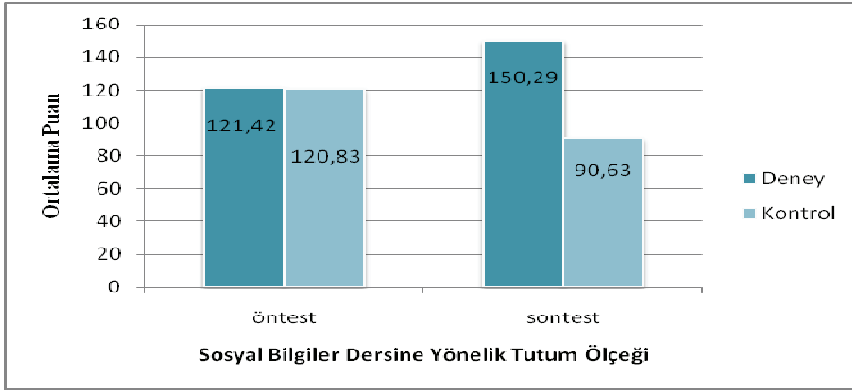
Tablo 1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları

GRUPLAR	ÖN TEST					
	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	24	121.42	25.43	46	.078	.938
Kontrol	24	120.83	26.09			

Tablo 1 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu bulgu aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUPLAR	n	ÖN TEST		SON TEST	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	24	121.42	25.43	150.29	23.28
Kontrol	24	120.83	26.09	90.63	25.04



Şekil 1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları

Tablo 2 ve Şekil 1 incelendiğinde; yapboz eğitim materyalleri ile uygulanan eğitime katılan çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanın eğitim öncesinde 121.42 iken, eğitim sonrasında 150.29'a yükseldiği (erişi puanı= 28.87), yapboz eğitim materyalleri ile ilgili eğitime katılmayan grubun ise aldıkları puanların eğitim öncesinde 120.83 iken, eğitim sonrasında 90.63'e düştüğü (erişi puanı= -30.2) görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test-son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	49839.833	47				
Grup (Deney/Kontrol)	21780.375	1	21780.375	35.706	.000*	.437
Hata	28059.458	46	609.988			
Gruplarıçi	50320.001	48				
Ölçüm (Ön test-Son test)	10.667	1	10.667	.017	.898	.000
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>20945.042</b>	<b>1</b>	<b>20945.042</b>	<b>32.811</b>	<b>.000*</b>	<b>.416</b>
Hata	29364.292	46	638.354			
Toplam	100159.834	95				

\*p<.05

Tablo 3'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(1,46)}=35.706$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=0.437$ ]. Yapboz eğitim materyalleri uygulamasının çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan grupxölçüm (ön test-son test) ortak etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(1,46)}=32.811$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=0.416$ ].

### **Tartışma**

Deney ve kontrol grubundaki çocukların yapboz eğitim materyalleri uygulamasından önce Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir (Tablo 1). Bu sonuca göre, eğitime başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları açısından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Yapboz eğitim materyalleri uygulamasına katılan çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarında uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimin, kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarında gözlenen değişimden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 2).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, ön testten ve son testten elde ettikleri toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $p<.05$ ) ve yapboz eğitim materyalleri uygulamasının, çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu ( $\eta^2=0.416$ ) belirlenmiştir (Tablo 3). Sonuç olarak, yapbozla verilen eğitime katılan çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinde uygulama öncesine göre gözlenen değişim, kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinde gözlenen değişimlerden % 41,6 oranında farklıdır. Uygulanan yapboz eğitim materyallerinin bir sonucu olarak, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri değişmektedir. Deney grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında gözlenen bu farklılıkların yapboz eğitim materyallerinin etkisi sonucu oluştuğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin tamamını içine alan kapsamlı bir derstir. Sosyal bilgilerin, bireyin temel yaşam unsurlarını merkeze alan, bireye vatandaşlık yeterliklerini kazandıran bütüncül ve disiplinler arası bir ders olması en temel özelliği olarak görülmektedir (Doğanay, 2004b). Sosyal bilgiler dersinin genel yapısına bakıldığında, çocukları toplumsallaşma süreci içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de

İlköğretim sosyal bilgiler dersi, çocukların aktifliğinin az sağlandığı ve en az materyal kullanılan derslerden birisidir. İlköğretim öğretmenlerinin çoğu, dil ve mantık-matematik zekasına ilişkin derslere daha çok önem vermektedir. Zeka anlayışının değişmesi ile birlikte çok boyutlu zeka anlayışının eğitime yansımalarında, çok yönlü materyal ve etkinliklerin kullanılması önem kazanmıştır (Yanpar-Şahin, 2001; Yanpar, 2005a). Sungur (2001), eğitim programlarının eğitim materyalleri ve farklı etkinlikler ile zenginleştirilmesi, anne-baba, çevre okullar ve çevre olanakları göz önüne alınarak okul ortamlarına uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde; bulmacalar, kavram haritaları, kelime avları, eğitsel oyun kartları, çalışma yaprakları, yapbozlar, asetatlar, slayt oluşturma vb. eğitim materyalleri kullanılabilir. Ayrıca çocukların emek vererek oluşturdukları her türlü materyal ve çalışmalar sosyal bilgilerde tamamlayıcı değerlendirme olarak işe yararmaktadır (Yanpar, 2005b; Yaşar ve Gültekin, 2006). Sosyal bilgiler, temel kültür öğelerini, birçok alandan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşım ile alıp yoğurmakta; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına, kendi doğasına uygun bir anlayış ile varlığını bütünleştiren bir ders olarak programda yer almaktadır. Özellikle ilköğretimde çocuklar toplumsallaşırken, sınıfta değişik bilim dalları ile ilgili ilke ve genellemeler, ayrı ayrı dersler olarak değil, onların ortak noktaları alınarak belli bir bütün içinde, birbiri ile kaynaştırılarak sunulmaktadır. Bütünü görüp anlamak ve ona uygun öğrenme yaşantıları sunmak ancak eğitim materyalleri ile mümkündür. Sosyal bilgiler dersinde eğitim materyalleri ile bütünlük yaklaşımı içerisinde çocuklar, toplum içindeki yetişkin yurttaş rollerine çok yönlü olarak daha iyi hazırlanabilmektedirler (Can vd.,1998).

Yanpar-Şahin (2004) yaptığı çalışmada, uygulamaya dayalı olarak ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmaya dayalı yaklaşım ile işlenen derslerde çocukların farklı materyal ve aktiviteleri oluşturmalarının çocukların algılamaları üzerinde etkisinin geleneksel yaklaşıma göre anlamlı derecede farklı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Balkan (2007) da yaptığı çalışmada, harita kullanımı ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir bağ olduğunu saptamıştır. Howard (1999), Kirman ve Jackson (2000) yaptıkları çalışmalarda neden ve etkiler arasında bağlantılar kurmanın, grafik ve şemalarla açıklamanın olay veya fikrin anlaşılmasını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde karmaşık bilgilerin çocuklara kazandırılmasında kavram haritalarından yararlanılması dersin etkiliğini arttırmada yardımcı olmaktadır (Kan, 2006). Şeyihoğlu ve Kartal (2010) da yaptıkları çalışmada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılan kavram haritalarının

görselleştirmeyi sağlayarak bilginin eğlenceli bir şekilde organize edilmesini sağlayan eğitim materyalleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Brinkmann (2003) ve Budd (2004) da kavram haritalarının bilginin organize edilmesinde etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde karikatürler de çocuklara kavramların doğru ve eğlenceli bir şekilde kazandırılmasında kullanılabilir bir materyal olarak tasarlanabilmektedir (Kete vd., 2009). Durualp (2006) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanılarak yapılandırılan sınıftaki çocukların daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Akengin ve İbrahimoglu (2010) da yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının çocukların akademik başarısını yükselttiğini ve derse ilişkin görüşlerinde genel anlamda pozitif bir farklılık oluştuğunu bulmuşlardır. Yazıcı (2006) sosyal bilgiler derslerinde kullanılan duylara yönelik materyallerin çocukların okudukları metni anlamalarında, eleştirel bakış açısına sahip olmalarında ve zengin yaşantılar edinmelerinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bununla ilgili olarak Arslan (2000b) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, tüm konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını; eğitim materyalleri açısından da tek duyu organına (göze hitap eden resim, afiş, grafik ve yazı tahtası) hitap eden araçları kullandıklarını ortaya koymuştur. Farklı eğitim materyalleri ile yapılan çalışmalardan Bayar (2005) ve Özsevgeç (2006) 5E modeline göre hazırlanan eğitim materyallerinin ve öğrenme etkinliklerinin çocukların yaparak ve yaşayarak zengin deneyimler kazanmalarını sağladığını, çocuklar üzerinde pozitif etkide bulunduğunu ve derse katılımlarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Gürses (2006) de 5E modeline göre hazırlanan eğitim materyalinin içeriğinde yer alan ve geleneksel içerikten farklı olan karikatür, resim ve günlük yaşamla kurulan bağlantıların çocukların başarılarını artırdığını; değerlendirme basamağında kullanılan oyun ve bulmaca gibi alternatif değerlendirme tekniklerinin çocukların öğrenmelerini pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Sills-Briegel ve Camp (2000), sosyal bilgiler dersinde önemli sosyal problemleri ve konuları tanımlamada edebiyatın kullanılmasının, çocukların problemi açıklamalarına ve çözümler üretmelerine yardımcı olacağını belirtmişlerdir (Akt. Kan, 2006). McCormick ve Hubbard (2011) yaptıkları çalışmada, tarih dersinde fotoğraflarla öykü anlatma yönteminin çocukların kritik düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Şimşek (2000) de yaptığı çalışmada, ilköğretim 6-7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında öykü anlatım yönteminin, çocukların bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu ve kavrama düzeyi ile başarıları arasında da öykü anlatım yöntemi lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Sibley (2003) ailelerin de evde atlas ve çeşitli yol haritaları bulundurarak, tatile çıkarken

güzergâhı çocuklarıyla birlikte belirleyerek, haberlerde adı geçen ülkeleri onlarla birlikte atlasın bularak, çocukların odalarında duvar haritası ve yer küre modeli bulunmasını sağlayarak çocuklarını motive edilebileceklerini ve yeni materyallerle tanışmalarını sağlayarak okulda öğrendiklerini destekleyebileceklerini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi öğretmen-öğrenme sürecinde eğitim materyalleri, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Konuya ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller, öğretilen konuyu canlı hâle getirmekte, öğretim sürecini zenginleştirip, öğrenmeyi artırmaktadır. Eğitim materyalleri aynı zamanda çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanda çok yönlü gelişimlerini desteklemekte, ilgi alanlarını genişletmekte, hatırlamalarını kolaylaştırmakta ve motivasyonlarını da yükseltmektedir (Demiralp, 2007; Karamustafaoğlu, 2006; Sağlam, 2011). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersine yönelik hazırlanan yapbozlarla verilen eğitim programının, deney grubundaki çocukların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Eğitim materyalleri arasında sayılan yapbozlar, amaç ve kazanımlar doğrultusunda dersin özelliği ve konunun örüntüsüne bağlı olarak öğretim ortamını zenginleştirmek ve öğrenmeyi somutlaştırmak amacıyla kullanılabilir. İlköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına yapboz eğitim materyalleri uygulamalarının etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; yapbozlarla verilen eğitimin ilköğretim beşinci sınıf çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde farklı eğitim materyallerinin kullanılması, öğretmene dersleri etkili bir şekilde yürütebilme imkânı sunmakta, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlamakta, tekrar tekrar kullanılabilir ve içeriği basitleştirerek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Derslerde eğitim materyallerinin kullanılması, çocuklar açısından da konunun daha kolay anlaşılmasını ve dersin daha eğlenceli geçmesini sağlayacaktır. Birçok okulda eğitim materyallerinin yeterince bulunmadığı ve öğretmenlerin var olan eğitim materyallerini kullanmadığı bilinmektedir. Bu durumda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öncelikle eğitim materyallerine ulaşmayı, oluşturmayı, kullanmayı bilmeleri ve daha da önemlisi istemeleri gerekmektedir. Bunun için yapbozlar gibi farklı eğitim materyallerinin eğitim ortamlarında kullanımına yönelik uygulamalı seminerler ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinliklere öğretmenlerin katılımları teşvik edilebilir. Eğitim ortamlarında çocuklara yapboz eğitim materyalleri sunulmadan önce,

çocukların gelişim özelliklerine, dersin özelliğine ve konunun örüntüsüne bağlı olarak gerekli hazırlıkların yapılması eğitim materyallerinin etkin kullanımını sağlayabilir. Eğitim ortamlarında çocuklar yapboz eğitim materyalleri ile oynarken öğretmenlerin katılımı, yapbozların istenilen sonuçlara ulaşmasını olumlu yönde destekleyebilir. Araştırmacılar, farklı yaş gruplarında ve farklı derslere yönelik yapboz eğitim materyalleri tasarlayarak çalışmalar planlayabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanmak üzere farklı derslere yönelik yapboz eğitim materyalleri planlanabilir ve uygulama sonuçları değerlendirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapboz eğitim materyallerinin kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik politikalar geliştirilebilir.

### **Kaynaklar**

- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı (2002 Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Geliştirilmiş II. Baskı)*. YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Arslan, F. (2000a). 1-3 Yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4 (2), 40-43.
- Arslan, H. (2000b). İlköğretim ikinci kademesinde okutulan sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde kullanılan metotlar üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Atalay, A. ve Aral, N. (2001). Eğitici oyuncaklar. *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi* (s. 37-68). YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Avcı, N. (1999). Okul öncesi çocukları için eğitici oyuncak planlama ve seçme. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi* (s. 49-54). YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Balkan, A. (2007). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının derse karşı tutuma, başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Barth, J.L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. YÖK/ Dünya Bankası, Ankara.
- Bayar, F. (2005). İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi öğretim programında yer alan ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesi ile ilgili bütünleştirici öğrenme kuramına uygun etkinliklerinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display-mindmapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- Bronson, M. B. (2003). Choosing Play Materials for Primary School Children (Ages 6-8). *Young Children*, 58 (3), 24-25.
- Brophy, J. ve Alleman, J. (2008). Early elementary social studies. *Handbook of Research in Social Studies Education* (Ed. L. S. Lenstik & C. A. Tyson), 33-49, Taylor & Francis Group, New York.
- Budd, W. J. (2004). Mind maps as classroom exercises. *Journal of Economic Education*, 35(1), 35-46. [http://ideas.repec.org/cgi-bin/ref.cgi? handle=RePEc:jee:journl:v:35:y:2004:i:1:p:35-46&output=0.5](http://ideas.repec.org/cgi-bin/ref.cgi?handle=RePEc:jee:journl:v:35:y:2004:i:1:p:35-46&output=0.5) Erişim Tarihi: 16.09.2011.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Can, G., Yaşar, Ş. ve Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Chia, M. (2008). Physical Inactivity among children and adolescents in Singapore- a paradoxical issue. *Acta Kinesiologica*, 2, 7-15.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 17 (4), 448-457.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Importance of educational environment and equipment in early childhood educational institutions. *KKEFD/JOKKEF*, 15, 158-170.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 373-384.

- Dodge, D. T. ve Colker, L. J. (2002). *The creative curriculum for preschool* (Fourth Edition). Teaching Strategies Inc., Washington.
- Doğanay, A. (2004a). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır? *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler Kitabı* (s. 204-215). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Doğanay, A. (2004b). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Duncan, A. (2011). The social studies are essential to a well-rounded education. *Social Education*, 75 (3), 124–125.
- Durualp, E. (2006). İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımı. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ellis, A. (2007). *Teaching and learning elementary social studies*. Pearson, New York.
- Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2008). Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına (2004) ilişkin yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 285–300.
- Garcia, J. ve Michaelis, J. U. (2000). *Social Studies for children a guide to basic instruction* (12th Edition). Allyn & Bacon, Boston.
- Glassy, D. ve Romano, J. (2003). Selecting appropriate toys for young children: the pediatrician's pole. *American Academy of Pediatrics*, 111 (4), 911-913.
- Glover-Gagnon, S. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41 (2), 173-189.
- Grant, S. G. ve Vansledright, B. A. (1996). The dubious connections: Citizenship education and the social studies. *Social Studies*, 87 (2), 56-60.
- Gürses, E. (2006). Durgun elektrik konusunda yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı, 5E modeline uygun olarak geliştirilen dokümanların uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi

- (Basılmamış), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Howard, J. B. (1999). Using a social studies theme to conceptualize a problem. *Social Studies*, 90 (4), 171-176.
- Hurwitz, S. C. (2003). To be successful-let them play. *Child Education*, 79, 101-102.
- Isenberg, J. P. ve Quisenberry, N. (2002). Play: essential for all children. *Childhood Education*, 79 (1), 33-39.
- İşman, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 537-544.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Amasya Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 90-101.
- Keeler, C. G. (2008). When curriculum and technology meet: Technology integration in methods courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25 (1), 23-30.
- Kete, R., Avcu, T. ve Aydın, A. (2009). Öğretmen adaylarının çalışma yapılarında karikatür kullanımına yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 531-540.
- Kirman, J. M. ve Jackson C. (2000). The use of postage stamps to teach social studies topics. *Social Studies*, 91 (4), 187-190.
- Lambert, D. ve Balderstone, D. (2000). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience*. Routledge/Falmer, London and New York.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? *Handbook of Research in Social Studies Education* (Ed. L. S. Lenstik & C. A. Tyson), 50-62, Taylor & Francis Group, New York.
- McCormick, T. M. ve Hubbard, J. (2011). Every picture tells a story: a study of teaching methods using historical photographs with elementary students. *The Journal of Social Studies Research*, 35 (1), 80-84.
- Oğuzkan, Ş., Tezcan, E., Tür, G. ve Demiral, Ö. (1992). *Yaratıcı çocuk etkinlikleri ve eğitici oyuncaklar*. Oğul Matbaacılık, Ankara.

- Oğuzkan, Ş. ve Avcı, N. (2000). *Okul öncesi dönemde eğitici oyuncaklar*. YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Owen-Blakemore, J. E. ve Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *In Sex Roles*, 53 (9-10), 619-633.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 36-48.
- Parker, W. (2007). *Social studies in elementary education* (13th Edition). Merrill/Prentice Hall, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.
- Sağlam, H. İ. (2011). An investigation on teaching materials used in social studies lesson. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (1), 36-44.
- Sibley, S. (2003). *Professional development for teachers teaching and assessing skills in geography*. Cambridge University Pres., United Kingdom.
- Sull, E. C. (2006). Want to motivate your students? Just go through the back door! *Teaching Online With Errol*, February, 6-7.
- Sunal, S. C. ve Haas, M. E. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Pearson/Allyn & Bacon, Boston.
- Sungur, N. (2001), *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2010). The views of the teachers about the mind mapping technique in the elementary life science and social studies lessons based on the constructivist method. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1637-1656.
- Şimşek, A. (2000). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikaye anlatım yönteminin (storytelling) kullanımı. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders araç gereçlerini kullanma durumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-16. <http://www.akademikbakis.org/22/10.pdf> Erişim Tarihi: 20.08.2011.
- Tunçbilek, G. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinden beklentileri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uysal, S. ve Elbistan, F. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi I öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Vural, C. T. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın devlet ve özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 463-482.
- Yanpar-Şahin, T. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı yaklaşım sonucunda ortaya çıkan öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.1-12). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yanpar, T. (2005a). Sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin etkinlik dosyalarını yordayan değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 513-526.
- Yanpar, T. (2005b). Öğretimde planlama. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed. C. Öztürk ve D. Dilek), 423-477, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yaşar, Ş ve Gültekin, M. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed. C. Öztürk), 287-311, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 651-662.



1967 Ekim'de ailesi ile birlikte

# ERGENLERİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ, SOSYAL DESTEK ALGILARI VE MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

## A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PEER RELATIONSHIPS, SOCIAL SUPPORT PERCEPTIONS AND PERFECTION OF ADOLESCENTS

*Yrd. Doç. Dr. Güneş SALI\**  
*Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL\*\**

### Öz

Bu araştırmada, ergenlerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına Ankara il sınırları içinde bulunan liselerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarına devam eden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 839 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Arkadaş İlişkileri Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'nin toplam puanı ile Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin toplam puanı arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki ( $p<0.01$ ), Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'nin toplam puanı ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin toplam puanı arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki ( $p<0.01$ ) olduğu, Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin toplam puanı ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin toplam puanı arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı ( $p>0.05$ ) tespit edilmiştir.

---

\* Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

**Anahtar kelimeler:** Çalışan çocuklar, arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algısı, mükemmeliyetçilik.

### **Abstract**

This study aimed to examine adolescents' peer relationships, social support perceptions and perfectionism. A total of 839 child were participated from high schools affiliated via random sample were selected in Ankara, in the study. Data collection tools used in the study included a General Information Form, Peer Relationships Scale, Social Support Evaluation Scale for Children and Adolescents, and Multidimensional Perfectionism Scale. Data were analyzed by using the coefficient of correlation significantly test. The results showed that, a meaningful and linear relationship was found between the overall score of the Social Support Evaluation Scale for Children and Adolescents and that of the Peer Relationships Scale ( $p<0.05$ ); a meaningful and inverse relationship was found between the overall score of the Social Support Evaluation Scale for Children and that of the Multidimensional Perfectionism Scale ( $p<0.05$ ); and no relationship was observed between the overall score of the Multidimensional Perfectionism Scale and that of the Peer Relationships Scale ( $p>0.05$ ).

**Key words:** Working children, peer relationships, social support perception, perfectionism.

### **Giriş**

Ergenlik insanda, bireyin yetişkine özgü ayrıcalıklarının kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Gander ve Gardiner, 2001). Ergenlik bireyin her şeyi eleştirip sorguladığı, kendine özgü yeni bir dünya kurmaya çalıştığı bir dönemdir. Her konuda anne-babasına ve çevresine ters düştüğü ve kendisiyle toplum arasındaki dengesizliğin en yoğun olarak yaşandığı bu dönemde, ergenin en önemli güven kaynağını arkadaşlık oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 1999). Bu dönemde arkadaşlık ilişkileri ve sosyal destek ergenler üzerinde etkili olmaktadır. Kişilik özelliklerinden biri olan mükemmeliyetçilik de ergenin arkadaşlık ilişkilerini, algıladıkları sosyal desteği etkileyebilmektedir.

Kendi yaş grubu ile iletişimin ve arkadaşlığın yaşamın her döneminde önemli bir sosyal ihtiyaç olduğu kabul edilmekte ve arkadaşlık ilişkileri kişilik gelişiminde, toplumsallaşmada, cinsel kimliğin, bir gruba ait olma duygusunun, paylaşma ve sorumluluk alma duygularının kazanılmasında

büyük önem taşımaktadır. Arkadaşlarca aranmak, beğenilmek, benimsenmek kişilik gelişimi açısından önemli görülmektedir. Ergen, arkadaşlık ilişkilerinde kendini kanıtlamakta, yardımlaşarak, paylaşarak, duygusal alışverişe girerek dostluk bağları kurmaktadır. Başkalarının düşünce, beklenti, duygu ve isteklerini sezinleme, başka bir deyişle bakış açısı alma becerisini kazanmaktadır. Bu kazanımları sayesinde arkadaşları tarafından daha çok destek görebilmektedir (Turner, 1999).

Sosyal destek insan yaşamında psikolojik ve fiziksel bütünlüğünü sürdürmede büyük öneme sahiptir. Benlik saygısının önemli zenginleştirici bileşeni olan sosyal desteğin yokluğu, çocuklarda fiziksel ve duygusal sorunların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Yıldırım (1997)'a göre bireylerin sosyal destek kaynaklarını aileleri, arkadaşları, komşuları, öğretmenleri ve çevrelerinde yer alan ideolojik, dinsel ve etnik gruplar ile içinde yaşadıkları toplum oluşturmaktadır. Arkadaş desteği, ergenin kendisini yeterli ve başarılı hissetmesine fırsat vermekte, yeteneklerini geliştirmesine ve yüksek benlik saygısı oluşturmaya yardımcı olmakta, etkili stresle baş etme yolları geliştirmesine olanak tanıyarak ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden sosyal destek almalarına yardımcı olmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001; Turner, 1999). Arkadaşların önemi büyük olmakla birlikte, ailenin etkisi yaşamın her döneminde kendini göstermektedir. Aile, bireyin yaşamdan doyum sağlamasında, işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirmesinde ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilen bir birey olarak yetişmesinde öncelikli etkiye sahip olan bir kurumdur. Ergenler sorunlarla karşılaştıklarında genellikle ailelerinden sosyal destek görmektedir. Sosyalleşme süreci içinde ergen anne-babasına güvenmeyi öğrenmekte ve destek beklemektedir. Aileden alınan sosyal desteğin yoğunluğunun ergenlerin psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Arkadaşlardan, aileden ve öğretmenlerden alınan sosyal desteğin eksikliği ergende bir gruba ait olma duygusunu olumsuz etkilemekte, yalıtım ve yabancılaşma ile bağlantılı olması nedeniyle okulu bırakma ya da okula devam etmeme riski ortaya çıkarmaktadır (Gökler, 2007; Terzi-Ünsal ve Kapçı, 2005).

Bireyler çeşitli durumlar karşısında, sahip oldukları kişilik özelliklerine göre tepkiler vermektedirler. Bu kişilik özelliklerinden birisi de mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik eğilimi büyük ölçüde sevgi, kabul görme/reddedilmeme ve onaylanma gereksinimi ile başlamaktadır (Adderholt-Elliott ve Golberg, 1987; Ashby ve Rice, 2002; Horney, 1996; Lakein, 1996). Bir kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçilik, hayal gücüne zarar veren, canlılığı, yaratıcılığı körelten ve bireyin yeteneklerini kullanmasına engel olan, başarısızlık korkusunu pekiştiren bir güç olarak da

etkisini gösterebilmektedir (Burns, 1980; Pacht, 1984). Ancak bütün bunların yanı sıra, yalnızca olumsuz etkileri olan bir kişilik yapısı olmadığı, mükemmeliyetçiliğin büyük başarıya yol gösteren enerjiyi güdülemede de rol oynadığı, başarıya ulaşmada ve öğrenme üzerinde önemli bir rolü olduğu da savunulmaktadır (Ashby ve Kottman, 1996; Parker ve Mills, 1996; Rice vd., 1998; Slaney vd., 2001). Mükemmeliyetçi kişiler arkadaşlarının, ailelerinin, çevrelerinde iletişim içinde olduğu diğer insanların da mükemmel olmasını beklemektedir. Bu nedenle mükemmeliyetçi kişiler çevrelerindeki insanların yanlışlarına tahammül edememekte, sürekli eleştirmekte, bu durumda diğerleri bir şeyleri yanlış yapmaktan endişe duymakta ve hiçbir şeyi sadece eğlence için yapamaz hale gelmektedirler (Adderholt–Elliott ve Golberg, 1987).

Kökeninde onaylanma gereksiniminin yer aldığı varsayılan mükemmeliyetçilik eğiliminin kişilerarası ilişkilerde etkili olduğu, kişiler arası ilişkilerin de bireyi kuşatan sosyal ağdan aldığı ve algıladığı desteği şekillendirdiği düşünüldüğünden ve arkadaşlık ilişkilerinin sosyal destek ve mükemmeliyetçilik ile etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünden, bu araştırmada ergenlerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Materyal ve Yöntem**

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Ankara il sınırları içinde bulunan liselerde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara devam eden ergenler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde ise bu liselere devam eden çocuklardan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 968 çocuk yer almıştır. Veri toplama araçlarında boş bırakılan sorular ve birden fazla seçenek işaretlenmiş olması, anne-babasının ayrı olması ya da anne babadan birinin hayatta olmaması vb. nedenlerle toplam 129 veri toplama aracı geçersiz sayılmıştır. Analizler, 839 çocuktan toplanan veriler kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların % 53'ünün kız olduğu, 16 yaşında olanların % 38.6 ile en yüksek oranı teşkil ettiği, üç kardeş olanların oranının % 39.5 olduğu, % 39.7'sinin ailenin ilk çocuğu olduğu, % 57'sinin lise ikinci sınıfa devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların anne babalarının öğrenim düzeyine ve yaşına bakıldığında % 59.7'sinin annesinin ilkökul mezunu, % 41.6'sının babasının ilkökul mezunu, % 42.6'sının annesinin 36-40 yaşlar arasında, % 47.8'inin babasının 41-45 yaşlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Genel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu demografik bilgilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Bu form, çocukların cinsiyeti, yaşı, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, sınıfı, anne-baba ve çocuğun birlikte ve ayrı yaşama durumu, anne babanın hayatta olma durumu, öz veya üvey olma durumu, anne-baba öğrenim durumu, anne-babanın yaşına ilişkin sorular yer almaktadır.

**Arkadaş İlişkileri Ölçeği:** Ergenlerin akranlarıyla ilişkilerini inceleyebilmek amacıyla Kaner (2000) tarafından geliştirilmiş 18 maddeden ve sekiz faktörlü bir veri toplama aracıdır. Kaner (2000), Arkadaş İlişkileri Ölçeği'ni alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki liselerin 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören 14-18 yaşlarındaki 1648 ergen üzerinde uygulamıştır. Kaner, yaptığı test-tekrar test sonucunda Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Madde alt test ve madde korelasyonlarının .000 düzeyinde anlamlı oluşunu ölçeğin güvenilirliğinin doyurucu düzeyde olduğunu bir diğer kanıtı olduğunu ifade etmiştir. Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nde yer alan alt boyutlar şu şekildedir; *Bağlılık:* Bu boyut, ergenlerin birbirlerine karşılıklı sevgi ve yakınlık duymalarını ifade eden sekiz maddeden oluşmaktadır. *Güven ve özdeşim:* Bu boyutta, ergenlerin birbirlerine güvenmeleri ve özdeşleşmeleri ile ilgili dört madde yer almaktadır. *Kendini açma:* Bu boyut, ergenlerin sorunlarını arkadaşlarıyla paylaşımını ölçmeye yönelik üç maddeden oluşmaktadır. *Sadakat:* Bu boyut, başı derde giren arkadaşlarını korumak amacıyla yalan söylemeyi ve arkadaşları onun başını derde soksa bile onların yanında yer almayı içeren üç maddeden oluşmaktadır.

Ölçek, Likert türü, 5'li derecelendirmeli (1-5 değerli) bir ölçektir. Ölçekteki maddelere, her zaman (5 puan), sık sık (4 puan), ara sıra (3 puan), nadiren (2 puan) ve hiçbir zaman (1 puan) seçeneklerine göre puan verilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar şöyledir: Bağlılık 8-40 puan, Güven ve Özdeşim 4-20 puan, Kendini Açma 3-15 puan, Sadakat 3-15 puan olmak üzere toplam puan 18-90'dır. Ölçekten elde edilen yüksek puan, arkadaşlarla olumlu ilişkileri ifade etmektedir (Kaner, 2000).

**Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği:** Dubow ve Ullman tarafından çocukların aileleri, arkadaşları ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğe ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Gökler (2007) tarafından yapılmıştır. Gökler, ölçekte yer alan maddeleri Türkçe'ye çevirmiş, üç klinik psikolog özgün form ile yapılan bu çevirileri karşılaştırmış, öneriler doğrultusunda ölçeğin Türkçe formuna son şeklini

vermiştir. 3-8. sınıflara devam eden öğrenciler ve 9-17 yaşlarında olan Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı ve Çocuk Hastanesi Adölesan Birimi'ne başvuran toplam 358 öğrenci ile uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçüt geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen toplam puanlar ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiye bakılmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r = -.62$ ;  $p < 0.01$ ). Gökler (2007), Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını .93 olarak saptamıştır. Ölçeğin alt boyutları için elde ettiği iç tutarlılık katsayılarını da, arkadaşlardan, aileden, öğretmenden alınan destek alt boyutları için sırayla .89, .86 ve .88 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını tüm ölçek için .49 ( $p < 0.01$ ) olarak bulmuş, iki-yarım güvenilirliğini ise .82 olarak belirlemiştir. Ölçeğin her bir maddesinin toplam puanla korelasyonu sonucunda, maddelerin toplam puanla ilişkilerinin .34 ile .64 arasında değiştiğini saptamıştır (Gökler, 2007).

Ölçek, Likert türü, 5'li derecelendirmeli (1-5 değerli) bir ölçektir. Ölçekteki maddelere, her zaman (5 puan), sık sık (4 puan), ara sıra (3 puan), nadiren (2 puan), ve hiçbir zaman (1 puan) seçeneklerine göre puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ise şöyledir: Arkadaş Desteği 19-95 puan, Aile Desteği 12- 60 puan, Öğretmen Desteği 10-50 puan, toplam sosyal destek ise 41-205 puandır. Yüksek puan, bireyin daha fazla sosyal destek aldığı anlamına gelmektedir (Gökler, 2007).

**Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği:** Frost ve arkadaşları tarafından 1990 yılında öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Mısırlı-Taşdemir ve Özbay (2004) tarafından fen liselerinde okuyan 489 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Mısırlı-Taşdemir ve Özbay (2004) ölçeği faktör analizine tabi tutmuşlardır. Yaptıkları faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 47.8'ini açıklayan altı faktörlü (düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar) bir yapı ortaya çıkarmışlardır. Faktörler arasında iç tutarlılığa ilişkin, kuramsal olarak beklenen ve orijinal ölçekle benzer korelasyonel ilişkilere rastlamışlardır. Faktör yapısının yanında benzer ve aynı doğrultudaki alt ölçekleri inceleyerek, aralarında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonlarına bakmışlardır. Bunlar arasında orijinal ölçekle benzer olarak Düzen hariç Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Aile Beklentileri, Ailesel Eleştiri ve Kişisel Standartlar arasında manidar korelasyonlar bulmuşlardır. Güvenirlik çalışmasını, Cronbach Alfa ( ) iç tutarlılık ve testin yarıya bölümü yöntemlerini kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Genel ve alt ölçekler için belirledikleri güvenilirlik katsayılarını .63 ile .87 arasında

ortaya çıkarmışlardır. Testin genel güvenilirlik katsayısını ( ) .83 olarak hesaplarlarken, değerleri Düzen için .87, Hatalara Aşırı İlgi için .77, Davranışlardan Şüphe için .61, Aile Beklentileri için .71, Ailesel Eleştiri için .65 ve Kişisel Standartlar için .63 olarak bulmuşlardır. Testin yarıya bölme güvenilirlik katsayısını ise .80 olarak hesaplamışlardır (Özbay ve Taşdemir, 2003; Mısırlı-Taşdemir, 2003; Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004).

Test likert tipinde 1–5 arası derecelendirme ile 1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ise şöyledir: Düzen 6-30 puan, Hatalara Aşırı İlgi 9-45 puan, Davranışlardan Şüphe 5-25 puan, Ailesel Beklentiler 5-25 puan, Ailesel Eleştiri 4-20 puan, Kişisel Standartlar 6-30 puan, toplam mükemmeliyetçilik ise 35-175 puandır (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004). Yüksek puan, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine yakınlık anlamına gelmektedir.

### **Veri Toplama Yöntemi**

Uygulama yapılmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra liselerdeki okul müdürleri, rehberlik servisleri ve ilgili sınıf öğretmenleri ile görüşülerek, araştırmanın amacı, uygulanacak veri toplama araçları ve uygulamanın nasıl yapılacağı açıklanmış, uygulama için gün ve saatler saptanmıştır. Uygulamalar, tüm okullarda sınıf ortamında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Belirlenen öğrencilere uygulama yapmadan önce, bu çalışmanın bilimsel bir araştırma için yapıldığı, verilecek cevapların gizli kalacağı ve doğru bilgiler vermenin, doğru sonuçlara ulaşılması için önemli olduğu açıklanarak, ölçekler uygulanmıştır. Uygulama için zaman sınırlaması yapılmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 13.5 (Statistical Paket of Social Science) istatistik paket programı kullanılmıştır. Çocukların Arkadaş İlişkileri Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçekleri'nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan herhangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi yapılmıştır. Tüm sonuçlar ( $p < 0.05$ ) düzeyinde istatistiksel anlamlı olarak kabul edilmiştir.

### **Bulgular ve Tartışma**

Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularına ve bulgularla ilgili tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Ergenlerin sosyal destek algılarına ve arkadaş ilişkilerine ilişkin puanlarına ait korelasyon katsayısı önemlilik testi sonuçları

ÖLÇEKLER		ARKADAŞ İLİŞKİLERİ					
			Bağlılık	Güven ve Özdeşim	Kendini Açma	Sadakat	Toplam
SOSYAL DESTEK	Arkadaş Desteği	r	0.695	0.528	0.350	0.065	0.605
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.060	<b>0.000**</b>
		N	839	839	839	839	839
	Aile Desteği	r	0.219	0.152	-0.069	-0.190	0.078
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.045*</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.024*</b>
		N	839	839	839	839	839
	Öğretmen Desteği	r	0.356	0.235	0.063	-0.234	0.193
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.067	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>
		N	839	839	839	839	839
	Toplam	r	0.593	0.432	0.183	-0.129	0.428
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>
		N	839	839	839	839	839

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

Tablo 1’de görüldüğü gibi, arkadaş desteği ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma alt boyutları ve toplam arkadaşlık ilişkileri puanları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Aile desteği ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim alt boyutları ve toplam arkadaşlık ilişkileri puanları arasında pozitif; kendini açma, sadakat alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen desteği ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim alt boyutları ve toplam arkadaşlık ilişkileri puanları arasında pozitif yönde, sadakat alt boyutu arasında negatif yönde ilişkinin olduğu, ayrıca sosyal destek toplam puanı ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma alt boyutları ve toplam arkadaşlık puanları arasında pozitif yönde, sadakat alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (p<0.01, p<0.05).

Ergenlerde arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma alt boyutlarında puan ortalamaları yükseldiğinde arkadaş desteği puanının da yükseldiği, benzer şekilde arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim puanları yükseldiğinde aile desteği puanının da yükseldiği, görülmektedir. Bu sonuç, iyi arkadaşlık ilişkilerinin genelde yüksek arkadaş desteği sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Arkadaş ilişkilerinin kendini açma ve sadakat boyutlarından alınan puanlar yükselirken aile desteği puanının düştüğü görülmektedir.

Aile desteği daha düşük olan ergenlerin arkadaşlarına daha çok yöneldiği, kendini arkadaşlarına daha yakın bulduğu, onlarla daha çok

paylaşım içinde olduğu ve dolayısıyla onlar için riske girebildiği şeklinde yorumlanabilir. Arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim boyutlarında puanlar yükselirken öğretmen desteğinden alınan puanların yükseldiği, arkadaş ilişkilerinin sadakat boyutu puanı yükselirken öğretmen desteği puanının düştüğü belirlenmiştir. Öğretmen desteği daha düşük olan ergenlerin arkadaşlarına daha çok yöneldiği, kendini arkadaşlarına daha yakın bulduğu, onlarla daha çok paylaşım içinde olduğu ve dolayısıyla onlar için riske girebildiği şeklinde yorumlanabilir. Ergenlerde sosyal destek algısı ile arkadaşlık ilişkisi genel olarak değerlendirildiğinde ikisi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak aile ve öğretmen desteği ile sadakat puanı arasında ters yönde ilişki dikkat çekmektedir. Sadakat, başı derde giren arkadaşlarını korumak amacıyla yalan söylemek ve arkadaşları kendilerine zarar verse bile onların yanında yer almak anlamına gelmektedir. Arkadaşlarına daha sadık olan, onlar için riske giren, onlar için yalan söyleyen, sapan eğilimleri olan ergenlerin arkadaş desteğini aile ve öğretmenden alınan desteğe göre daha çok algılamaları söz konusu olabilir.

Windle (1991), ergenlerde aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek konusunda yaptığı araştırma sonucunda, aile ve arkadaş desteğini yüksek algılayan ergenlerde suça yönelik davranışların daha düşük olduğunu belirlemiştir. Yapılan başka çalışmalarda da arkadaş grubuna sahip olma ile sosyal destek puanları arasında anlamlı ilişkinin olduğu (Kahriman, 2002), geniş ve birbirine yakından bağlı arkadaşlık ilişkilerinin yalnızlık duygusunu azalttığı ve sosyal destek gereksinimini karşıladığı (Sorias, 1990), aile ilişkileri sağlıklı olan ergenlerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin olumsuz etkilendiği, aile ilişkisi olumlu ve sağlıklı olan ergenlerin karşılıklı dayanışma, duygusal durum ve öznel düşünme özelliklerini kazandıkları ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde başarılı oldukları (Repinski ve Zook, 2005) ifade edilmiştir. Aile Desteği ve Öğretmen Desteği arttıkça Sadakat alt boyut puanının düştüğü görülmektedir. Sadakat, başı derde giren arkadaşlarını korumak amacıyla yalan söylemek ve arkadaşları onun başını derde soksa bile onların yanında yer almak anlamına gelmektedir. Ailesinden yeterince destek alabilen bir ergen, arkadaşlara bu denli bağlanmayı, onlar için bu kadar büyük fedakarlık yapmayı gereksiz görebilir. Yalan söylerse ailesinin ve öğretmenlerinin sevgi, ilgi ve desteğini kaybedeceğini düşünebilir. Bu nedenlerle Sadakat puanı ile Sosyal destek puanı arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Ergenlerin sosyal destek algılarına ve mükemmeliyetçiliklerine ilişkin puanlarına ait korelasyon katsayısı önemlilik testi sonuçları

ÖLÇEKLER		MÜKEMMELİYETÇİLİK							
			Düzen	Hatalara Aşırı İlgisi	Davranışlardan Şüphesi	Aile Beklentileri	Ailesel Eleştirisi	Kişisel Standartlar	Toplam
SOSYAL DESTEK	Arkadaş Desteği	r	0.128	-0.160	-0.176	0.021	-0.228	0.020	-0.108
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.549	<b>0.000**</b>	0.571	<b>0.002**</b>
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Aile Desteği	r	0.127	-0.149	-0.172	0.002	-0.393	0.073	-0.128
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.963	<b>0.000**</b>	<b>0.035*</b>	<b>0.000**</b>
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Öğretmen Desteği	r	0.213	-0.150	-0.192	0.044	-0.265	0.180	-0.046
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.206	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.180
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Toplam	r	0.199	-0.202	-0.235	0.028	-0.381	0.106	-0.127
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	<b>0.000**</b>	0.424	<b>0.000**</b>	<b>0.002**</b>	<b>0.000**</b>
		N	839	839	839	839	839	839	839

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

Arkadaş desteği ile mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu arasında pozitif yönde, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphesi ve ailesel eleştirisi alt boyutları ve toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu tablo 2’de görülmektedir. Aile desteği ile mükemmeliyetçiliğin düzen ve kişisel standartlar alt boyutları arasında pozitif yönde, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphesi ve ailesel eleştirisi alt boyutları ve toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğretmen desteği ile mükemmeliyetçiliğini düzen ve kişisel standartlar alt boyutları arasında pozitif yönde, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphesi ve ailesel eleştirisi alt boyutları arasında negatif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ayrıca toplam sosyal destek puanı ile mükemmeliyetçiliğin düzen ve kişisel standartlar alt boyutları arasında pozitif yönde, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphesi ve ailesel eleştirisi alt boyutları ve toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında negatif yönde önemli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (p<0.01, p<0.05).

Ergenlerde Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği’nin arkadaş desteği puanı arttığında, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nin düzen puanı artarken, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphesi ve ailesel eleştirisi alt boyut puanları ve toplam puanın azaldığı görülmektedir. Arkadaş desteği puanı ile hatalara aşırı ilgi arasındaki bu ters ilişki dikkate değer bir ilişkidir. Hatalara negatif tepki göstermek, bireyin sosyal ilişkilerini ve dolayısıyla da arkadaşından alınan desteği zayıflatan bir etken olarak görülebilir. Hatalara aşırı ilgi puanı düştükçe arkadaşından alınan destek puanı yükselmektedir. Genel olarak

mükemmeliyetçilik alt boyut puanları ve toplam puanı azaldıkça arkadaştan alınan destek puanının arttığı görülmektedir.

Benzer şekilde Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'nin aile desteği puanı arttıkça düzen ve kişisel standartlar alt boyut puanları artarken hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyut puanlarının düştüğü, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'nin öğretmen desteği puanı arttıkça düzen ve kişisel standartlar alt boyut puanları artarken hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyut puanlarının ve toplam puanın düştüğü de görülmektedir. Bu sonuç mükemmeliyetçiliğin genelde olumsuz kabul edilen boyutlarının (hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri vb.), yani olumsuz mükemmeliyetçiliğin kişilerarası ilişkileri zedelediği, mükemmeliyetçiliğin olumlu kabul edilen boyutlarının (düzen, kişisel standartlar), yani olumlu mükemmeliyetçiliğin ise kişilerarası ilişkileri olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Olumlu mükemmeliyetçilik özelliklere sahip çocukların sosyal destek ağlarının daha güçlü olduğu, dolayısıyla olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin kişilerarası ilişkileri kuvvetlendirici etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Rice ve arkadaşları (1998), mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki faktörlü olarak kavramsallaştırmışlardır. Uyumlu mükemmeliyetçiler, yüksek kişisel standartlara, temizlik ve düzen ihtiyacına ve erteleme isteksizliğine sahip olarak tanımlanmışlardır.

Ergenlerde sosyal destek algısı ile mükemmeliyetçilik ilişkisi genel olarak değerlendirildiğinde ikisi arasında düzen ve kişisel standartlar alt boyutları ile doğrusal, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutları ile ters yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Düzen ve kişisel standartlar mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutları; hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri boyutları ise mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutları olarak değerlendirilirse, mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutları ile sosyal destek arasında pozitif bir ilişki, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutları ile sosyal destek arasında negatif yönde bir ilişki olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 3. Ergenlerin arkadaş ilişkilerine ve mükemmeliyetçiliklerine ilişkin puanlarına ait korelasyon katsayısı önemlilik testi sonuçları

ÖLÇEKLER		MÜKEMMELİYETÇİLİK							
			Düzen	Hatalara Aşırı İlgisi	Davranışlardan Şüphe	Aile Beklentileri	Ailesel Eleştiriler	Kişisel Standartlar	Toplam
ARKADAŞ İLİŞKİLERİ	Bağlılık	r	0.114	-0.092	-0.131	0.040	-0.157	0.060	-0.044
		p	<b>0.001**</b>	<b>0.007**</b>	<b>0.000**</b>	0.248	<b>0.000**</b>	0.080	0.204
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Güven ve Özdeşim	r	0.078	-0.079	-0.025	0.046	-0.085	0.053	-0.010
		p	<b>0.025*</b>	<b>0.022*</b>	0.465	0.180	<b>0.014*</b>	0.127	0.774
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Kendini Açma	r	0.023	0.036	0.000	0.027	-0.007	0.008	0.028
		p	0.511	0.301	0.995	0.442	0.847	0.828	0.411
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Sadakat	r	-0.138	0.091	0.068	0.043	0.116	-0.082	0.029
		p	<b>0.000**</b>	<b>0.008**</b>	<b>0.048*</b>	0.214	<b>0.001**</b>	<b>0.017*</b>	0.404
		N	839	839	839	839	839	839	839
	Toplam	r	0.046	-0.032	-0.052	0.052	-0.070	0.024	-0.008
		p	0.181	0.350	0.135	0.133	<b>0.042*</b>	0.487	0.817
		N	839	839	839	839	839	839	839

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

Mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim alt boyutları arasında pozitif yönde, sadakat alt boyutu ile negatif yönde; mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi alt boyutu ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim alt boyutları arasında negatif yönde, sadakat alt boyutu ile pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Tablo 3). Mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe alt boyutu ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde, sadakat alt boyutu ile pozitif yönde; mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiriler alt boyutu ile arkadaş ilişkilerinin bağlılık, güven ve özdeşim alt boyutları ve toplam arkadaş ilişkileri puanları arasında negatif yönde, sadakat alt boyutu ile pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt boyutu ile arkadaş ilişkilerinin sadakat alt boyutu arasında da negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (p<0.01, p<0.05).

Ergenlerde Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin bağlılık, güven ve özdeşim puanları yükselirken Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin düzen puanının yükseldiği, Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin sadakat puanı yükselirken Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin düzen puanının düştüğü görülmektedir. Mükemmeliyetçiliğin olumlu yönü kabul edilen boyutlarından düzenin, düzenli olmanın arkadaşlığın önemli unsurları olan karşılıklı sevgi ve yakınlık, karşılıklı güveni desteklediği, pekiştirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Düzenliliğin arkadaş tercihinde önemli olduğu söylenebilir. Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin bağlılık puanı yükselirken Çok

Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri puanlarının düştüğü görülmektedir. Çocukların birbirlerine karşılıklı sevgi ve yakınlık duymalarının, mükemmeliyetçiliğin olumsuz kabul edilen özelliklerini azalttığı ya da olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri daha az olan çocukların daha kolay sevgi ve yakınlık duyabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin sadakat puanı yükselirken Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri puanlarının yükseldiği görülmektedir. Sadakat başı derde giren arkadaşlarını korumak amacıyla yalan söyleme ve arkadaşları onun başını derde soksa bile onların yanında yer alma anlamına gelmektedir. Sadakatin bu anlamı genellikle sapan bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin olumsuz bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle sadakat, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutu olarak kabul gören davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri ile pozitif ilişki içinde olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Yüksek düzeyde ailesel eleştiri algılayan çocukların aileleri ile ilişkileri iyi olmayabilir. Kendini yalnız hissedebilir, ailede göremediği ilgi, sevgi ve desteği dışarıda arayabilir, sapan arkadaş gruplarına yönelebilir. Yapılan bir araştırmada birbirine yakından bağlı arkadaşlık ilişkilerinin yalnızlık duygusunu azalttığı ifade edilmiştir (Sorias, 1990). Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin sadakat puanı yükselirken Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin kişisel standartlar puanının düştüğü de görülmektedir. Mükemmeliyetçiliğin olumlu olarak kabul edilen kişisel standartlar puanı ile sadakat puanı arasındaki negatif ilişki de yine beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Sapan bir davranış, yüksek kişisel standartlarla bağdaşmayabilir.

Ergenlerde arkadaşlık ilişkileri ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki genel olarak değerlendirildiğinde Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin bağıllık boyutu ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin düzen boyutu arasında pozitif, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutları arasında negatif; Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin güven ve özdeşim boyutu ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin düzen boyutu arasında pozitif, hatalara aşırı ilgi şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutları arasında negatif; Arkadaş İlişkileri Ölçeği'nin sadakat boyutu ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin düzen ve kişisel standartlar arasında negatif yönde, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri boyutları ile negatif yönde bir ilişki olduğu, iki ölçeğin toplam puanları arasında ise herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada;

- Ergenlerde sosyal destek algısı ile arkadaşlık ilişkisi genel olarak değerlendirildiğinde ikisi arasında pozitif bir ilişki olduğu,
- Mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutları ile sosyal destek arasında pozitif bir ilişki, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutları ile sosyal destek arasında negatif yönde bir ilişki olduğu,
- Arkadaşlık ilişkileri ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki genel olarak değerlendirildiğinde arkadaşlık ilişkileri ile mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutları arasında pozitif bir ilişki, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutları ile arkadaşlık ilişkileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

Ergenlerin arkadaş çevrelerinin genişletilmesine ve paylaşım alanlarının artmasına destek sağlamak amacıyla gençlik merkezleri yaygınlaştırılabilir. Ergenler aktivitelere katılım konusunda teşvik edilerek, spor alanları arttırılarak sosyal olanaklardan yararlanmaları ve arkadaşlarıyla geçirecekleri zamanların artmasına olanak sağlanabilir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar çocuklar için, kişilerarası ilişkileri geliştirmeye yönelik grup çalışmaları düzenleyebilir. Yaşamın her döneminde sosyal desteğe duyulan ihtiyacın ergenlik döneminde ayrı bir önem kazanması nedeniyle ailesinden yeterli desteği görmediğini düşünen ergen bu desteği dışarıda aramaya başlayabilir. Bu nedenle anne-babaların çocuklarına daha fazla sosyal destek sunma konusunda daha bilinçli davranmalarına yönelik eğitim seminerleri düzenlenebilir. Ailelerin tutumlarının ve yaklaşımlarının çocukların mükemmeliyetçi kişilik yapılarının oluşumunda etkili olduğu gerçeğinden hareketle ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi amacıyla seminer ve eğitim programları düzenlenebilir. Okullarda anne-babalara yönelik toplantılarda arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek ve yalnızlığın öğrenciler üzerindeki etkisi ve önemi anlatılabilir. Okullardaki eğitimcilerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algısı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili bilgi ve duyarlılığı arttırılabilir.

Bu araştırmada ergenlerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçilikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca ergenlerin başka kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir. Ergenlerde anne-baba tutumlarını algılama biçimi ve mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi konusunda bir araştırma yapılabilir. Bu araştırmada ergenlerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçilikleri üzerinde durulmuştur. Arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ilişkisi, mükemmeliyetçiliğin gelişimi açısından anne babalar da araştırmaya dahil edilerek anne baba mükemmeliyetçilik özellikleri ile birlikte araştırılabilir.

**Kaynaklar**

- Adderholt -Elliott, M. and Golberg, J. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Ashby, J. S. and Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology*, 52 (3), 237-245.
- Ashby, J. S. and Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes and self-esteem: A Structural equations analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80 (2), 197-203.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, (November), 34-52.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve insanlar*. 9. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. V. (2001). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev: B. Onur). 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve ergenler için sosyal destek değerlendirme ölçeği Türkçe formunun uyarılama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 42 (1), 43-54.
- Horney, K. (1996). *Nevrozlar ve insan gelişimi, öz geliştirme kavgası* (Çev: S. Budak). 3. Baskı, Öteki Yayınevi, İstanbul.
- Kahrıman, İ. (2000). Adölesanların aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi (Basılmamış). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ile akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33 (1-) 2, 77-89.
- Lakein, A. (1996). *How to get control of your time and your life?* New American Library, Times Mirror, New York.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, kontrol odağı, öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (Basılmamış). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. ve Özbay, Y. (2004). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

- Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları, s. 301-318, İstanbul.
- Özbay, Y. ve Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. s.19. 9-11, *Temmuz VII Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İnönü Üniversitesi, Malatya, *Bildiri Özetleri*, Pegem A Yayıncılık, s.19.
- Pach, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390.
- Parker, W. D. and Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 194-199.
- Repinski, D. J. and Zook. J. M. (2005). Three measures of closeness in adolescents relationships with parents and friends: Variations and developmental significance. *Personal Relationships*, 12, 79-102.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. and Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (3), 304-314.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. and Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3), 130-145.
- Sorias, O. (1990). Yaşam stresine karşı koruyucu olarak sosyal destekler. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, 8, 805- 811.
- Temel, F. ve Aksoy A. (2001). *Ergen ve gelişimi. Yetişkinliğe ilk adım*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Terzi-Ünsal, S. and Kapçı, E. G. (2005). Risk factors for suicidal behavior: Psychosocial risk models with Turkish adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(6), 593-608.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people health. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 567-572.
- Windle, M. (1991). Temperament and social support in adolescence: Interrelations with depressive symptoms and delinquent behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (1),1-21.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.

**ÇOCUKLARA GÖRE PEYNİR BİR SÜT ÜRÜNÜ MÜ, YOKSA  
BİR KAHVALTI YİYECEĞİ MİDİR?**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA  
KATEGORİZASYON BECERİSİNİN İNCELENMESİ**

**ACCORDING TO CHILDREN IS CHEESE A DAIRY  
PRODUCT OR A BREAKFAST FOOD?**

**INVESTIGATION OF CATEGORIZATION SKILL IN  
PRESCHOOLERS**

*Arş. Gör. Dr. Durmuş ASLAN\**  
*Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS\**

**Öz**

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarında kategorizasyon becerisinin gelişimini ve çocukların kategorizasyon yaparken kullandıkları kriterleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, anaokuluna devam eden dört- altı yaş grubundan 45 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yiyecek Maddelerini İçeren Uyuşma Üçlüleri ve Görüşme Kayıt Formu kullanılmıştır. Her bir üçlüde çocuklardan hedefle aynı kategoride yer alan maddeyi bulmaları istenmiştir. Ayrıca, her bir uyuşma üçlüsünde çocuklardan yaptıkları seçimlerin nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Daha sonra, çocukların seçimleri ve seçimlerinin nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlar görüşme kayıt formuna kaydedilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul öncesi dönem çocuklarının kategorizasyonun üç biçimini (taksonomik, bağlamsal, yargısal) de kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, bazı okul öncesi dönem çocukların kategorizasyonlarının gerçekten de kategorik ilişkilere dayandığı ve yaşla

---

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

birlikte çocukların kategorizasyon becerilerinde anlamlı bir gelişme meydana geldiği saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi dönem, kavramsal gelişim, kategorizasyon, kategorizasyon gerekçeleri.

### **Abstract**

This study conducted to determine development of categorization skill and the criteria preschool children use when making categorizations. Data were collected from 45 preschool children between the ages of four-to-six year-olds. In the study, Nonconflict Triads that include food items and Interview Recording Form were used as a data collection tool. In each triad, children were asked find the item in the same category as the target. In addition, in each nonconflict triad, children were asked to elaborate on their choices. Then, the answers that children gave about their categorization decision were recorded in interview record form. The findings of the present study revealed that preschool children were able to use all three forms of categorization (taxonomic, script and evaluative). In addition, it was found that 4-to-6 year-old children's classifications were actually based on categorical relations and with age their categorization skills developed significantly.

**Keywords:** Preschool period, conceptual development, categorization, categorization reasons.

### **Giriş**

Kategorizasyon, fikir ve nesnelerin tanınmasını, ayırt edilmesini ve anlaşılmasını sağlayan bir süreçtir. Kategorizasyon, genellikle belli bir amaç için bir araya getirilmiş nesnelere içermektedir (Miller vd., 2010). Kategorizasyon özellikle, bilinen bir kategoriye temel olarak yeni bir maddenin kategori üyeliği ile ilgili genellemeler oluşturma yoluyla çıkarımlar yapmada bir temel sağlamaktadır. Örneğin; birey herhangi bir masa üstü bilgisayarı daha önce hiç kullanmamış olsa bile, kategorik bilgiyi kullanarak, bu bilgisayarın muhtemelen daha önceden kullandığı bilgisayarlara benzediğini tahmin edebilir. Çünkü bu yeni bilgisayar da bir monitöre, klavyeye ve fareye sahiptir. Bilgisayar ile ilgili sahip olunan kavram, bu yeni bilgisayarı hiç görmemiş olsa bile, bireye bu çıkarımı sağlayacaktır (Nguyen, 2003).

Kavramsal gelişim alanında çalışan araştırmacılar (Markman, 1989; Murphy, 2004; Nelson, 1988; Nguyen ve Murphy, 2003), çocukların bir şeyleri sınıflandırmak için kullanabileceği bir kaç tane kategori türü

belirlemişlerdir. Bunlardan bir tanesi olan *taksonomik kategoriler* maddelerin ortak özelliklerine dayanmaktadır (Örneğin, meyveler tatlı ve/veya ekşidirler vb). Bu özellikler maddeleri spesifikten soyuta doğru hiyerarşik bir sıralama içine organize etmemizi sağlarlar (Örneğin, Amasya elması, elma, meyve). *Bağlamsal kategoriler* ise, maddelerin bir olay ya da rutinde oynadıkları role dayanarak bir araya getirildikleri kategorilerdir. Bağlamsal kategorilerdeki maddeler taksonomik kategoride yer alan maddelerin aksine aynı özellikleri paylaşmak zorunda değildirler. Örneğin, kahvaltı yiyecekleri bağlamsal kategorisinde yer alan zeytin ve sosis aynı özellikleri paylaştıkları için değil, bir rutin içinde aynı rolü (kahvaltıda yenme) paylaştıkları için aynı kategoridedirler (Nguyen, 2008). Çocukların kullanabildiği bir diğer sınıflandırma türü ise *tematik kategoriler*dir. Tematik bir kategorideki nesnelere geçici bir ilişkiyi paylaşmaktadırlar ve genellikle geçici bir uzaysal komşuluğa sahiptirler. Bir çocuğun bir atla bir eğeri ya da bir köpekle bir tasmayı bir araya getirmesi tematik bir ilişkiye dayanmaktadır. *Yargısal kategoriler* ise, nesnelere pozitif ya da negatif bir değerlendirmeye tabi tutulduğu kategorilerdir. Güvenli nesnelere - tehlikeli nesnelere, sağlıklı yiyecekler - zararlı yiyecekler yargısal kategorilere birer örnektir (Nguyen, 2003; Nguyen ve Murphy, 2003).

Çocuklarda bu kategorilerin nasıl meydana geldiği ve nasıl geliştiği konusunda kavramsal gelişim literatüründe (Annet, 1959; Dunham ve Dunham, 1995; Greenfield ve Scott, 1986; Inhelder ve Piaget, 1964; Lucariello vd., 1992; Nguyen ve Murphy, 2003; Smiley ve Brown, 1979; Waxman ve Namy, 1997) çeşitli görüşler bulunmaktadır. Klasik kategori görüşüne göre; formal eğitim sürecinde ilkel ya da basit kavramsal yapılardan daha karmaşık ve soyut yapılara doğru gelişimsel bir geçiş meydana gelmektedir (Inhelder ve Piaget, 1964; Vygotsky, 1962). Diğer bir deyişle, çocuklar ilk olarak tematik/bağlamsal temelli kategoriler oluşturma eğilimindeyken, ilköğretim yıllarını kapsayan dönemde bu kategorilerin yerini zamanla taksonomik kategoriler almaktadır.

Klasik kategori görüşünü temel alan araştırmalar çocukların yetişkinlerin sınıflandırma biçimi olarak kabul edilen taksonomik sınıflandırmaya çoğunlukla yedi yaş civarında geçtiklerini ortaya koymuşlardır. Çok sayıda araştırma çocukların nesnelere tematik/bağlamsal ilişkiler temelinde gruplandırdıklarını saptamıştır. Bu araştırmalarda çocuklara bir hedef, hedefle taksonomik ilişkili bir seçenek ve hedefle bağlamsal/tematik ilişkili bir seçenektan oluşan uyumsuzluk üçlüleri verilmiş ve çocuklardan hedefle aynı kategoride yer alan seçeneği bulmaları istenmiştir. Örneğin, Annet (1959) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuklara hayvanlar (inek, kelebek vb.), bitkiler (ağaç, çiçek vb.), taşlar

(araba, uçak vb.) ve mobilyalar (sandalye, masa vb.) ile ilgili resimler verilmiştir. Birbirine uyan nesnelere bir araya getirmeleri istendiğinde, altı–sekiz yaş çocukları nesnelere belli bir temayı paylaşan gruplar içine organize etme eğiliminde olmuşlardır (kelebek ve çiçek vb.). Smiley ve Brown da (1979), zorunlu seçim üçlülere kullandıkları araştırmalarında, daha küçük yaşta çocuklarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada, çocuklara 15 tane üçlü sunulmuştur. Her bir üçlüde çocuklara iki seçeneğin hangisinin “hedef maddeye uygun” olduğu sorulmuştur. Ayrıca, çocuklar bir hafta sonra aynı yapıdaki 15 tane farklı üçlü kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi çocuklarının (dört yaş) ve birinci sınıf öğrencilerinin (altı yaş) taksonomik ilişkilere karşın bağlamsal seçeneği seçme eğiliminde olduklarını ve bu performanslarını bir hafta sonra da sergilediklerini göstermiştir. Greenfield ve Scott (1986), bir hedef (Örneğin, köpek), bir taksonomik seçenek (Örneğin, at) ve bir tematik seçenek (Örneğin, kemik) içeren 10 tane üçlünün kullanıldığı, benzer bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, çocuklara “birbirine uyan” ya da “uymayan” resimlerle ilgili bir oyun oynayacakları söylenmiştir. Sonuçta, okul öncesi dönem çocuklarının tutarlı bir şekilde taksonomik seçeneklerden daha çok tematik seçenekleri seçtikleri saptanmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların nesnelere taksonomik kategoriler yerine bağlamsal/tematik kategorilere göre sınıflandırdıklarını ortaya koyan tüm bu çalışmalarda uyumsuzluk üçlülere kullanılmıştır. Fakat, uyumsuzluk üçlülere, her iki seçeneğin hedefle ilişkili olmasına karşın, çocuklara her iki seçeneği birden seçme imkânı vermemektedir. Bu nedenle, bu üçlülerden elde edilen bulgular çocukların bilgilerinden çok tercihlerini yansıtmaktadır. Diğer bir deyişle, uyumsuzluk üçlülerinde bağlamsal bir seçeneği seçmeleri çocukların taksonomik ilişkileri bilmedikleri anlamına gelmemektedir. Klasik kategori görüşünü temel alan çalışmaların bu eksikliğinden yola çıkan Nguyen ve Murphy (2003) çocukların taksonomik kategorileri temel alan sınıflandırma yapabildikleri ortaya konmuştur. Nguyen ve Murphy (2003), çocuklara bir hedef (Örneğin, bir elma) hedefle kategorik ilişkili bir seçenek (Örneğin, bir portakal) ve hedefle her hangi kategorik bir ilişkiye sahip olmayan bir seçeneğin (Örneğin, süt) oluşan uyumsuzluk üçlülere vererek, seçeneklerden hangisinin hedefle aynı türde olduğunu sormuşlardır. Uyumsuzluk üçlülerinin aksine, Nguyen ve Murphy (2003)’nin kullandıkları uyumsuzluk üçlülerinde bir tek doğru seçenek bulunmaktadır ve bu üçlüler çocukların tercihlerinden ziyade bilgilerini ölçmektedirler. Nguyen ve Murphy (2003), uyumsuzluk üçlülerinde üç ve dört yaş çocuklarının bile nesnelere taksonomik olarak kategorize edebildiklerini saptanmışlardır.

Gerek klasik kategori görüşünü temel alan araştırmalarda, gerekse Nguyen ve Murphy (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocuklara resimli üçlüler verilerek, hangi seçeneğin hedefle aynı kategoride olduğu sorulmuştur. Ancak böylesi bir yöntem, çocukların kategorizasyon becerisini yansıtmada yetersiz kalmaktadır. Çocuklar kategorik seçenekleri seçseler bile, bunu yaparken kategorik olmayan bir ilişkiyi (renk, şekil, miktar vb) temel almış ya da her hangi tutarlı bir ilişki kurmaksızın gelişigüzel tercihler yapmış olabilirler. Örneğin, domates (hedef), havuç (taksonomik seçenek) ve üzüm (ilişkisiz seçenek) meydana gelen bir üçlüde çocuklar domates ve havucu aynı taksonomik kategoride (sebze kategorisi) yer aldıkları için değil, eşit miktarda oldukları için seçmiş olabilirler. Bu nedenle, çocukların doğru seçenek olarak havucu seçmeleri onların tam olarak kategorik bir sınıflama yaptıklarını göstermemektedir. Bu noktadan yola çıkarak, bu araştırmada çocukların kategorik sınıflamalarını daha doğru bir biçimde değerlendirebilmek için çocuklara hedefle aynı kategorideki seçeneği bulmalarının yanı sıra, yaptıkları seçimin nedenleri de sorularak nesnelere kategorize ederken kullandıkları kriterler saptanmaya çalışılmıştır.

## **Materyal ve Yöntem**

### **Amaç**

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının kategorizasyon becerilerinin incelenmesi ve kategorizasyon kriterlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Anaokuluna devam eden dört yaş (dokuz kız, altı erkek), beş yaş (sekiz kız, yedi erkek) ve altı yaş (yedi kız, sekiz erkek) grubundan toplam 45 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde öncelikle uygulamanın yapılacağı anaokuluna devam etmekte olan tüm çocuklara DENVER Gelişim Tarama Envanteri uygulanmıştır (toplam 268 çocuk). Çalışma grubunda yer alacak toplam 45 çocuk, normal gelişim gösterdiği tespit edilen çocuklar arasından her yaş grubunda 15 çocuk yer alacak şekilde yansız numaralar kullanılarak oranlı tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Babbie, 2001).

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak uyuşma üçlüleri kullanılmıştır (Ek). Üçlüler 5 x 8 cm boyutundaki renkli yiyecek fotoğraflarının A4 kâğıdı üzerine yatay olarak yerleştirilmesiyle elde edilmiştir. Uyuşma üçlüleri, bir

hedef (Örneğin, yeşilbiber), hedefle kategorik olarak ilişkili bir seçenek (Örneğin, patlıcan) ve hedefle herhangi kategorik bir ilişkisi bulunmayan bir seçenekten (Örneğin, gofret) oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan uyuşma üçlüleri, 12 tane taksonomik, 8 tane bağlamsal ve 8 tane de yargısal olmak üzere 28 üçlünden oluşmaktadır. *Taksonomik uyuşma üçlüleri*, bir hedef (Örneğin, simit), hedefle taksonomik ilişkiye sahip bir seçenek (Örneğin, kurabiye) ve ilişkisiz bir seçenekten (Örneğin, yoğurt) oluşmaktadır. *Bağlamsal uyuşma üçlüleri*, bir hedef (Örneğin, peynir), hedefle bağlamsal bir ilişkiye sahip bir seçenek (Örneğin, zeytin) ve ilişkisiz bir seçenekten (Örneğin, şeftali) meydana gelmektedir. *Yargısal uyuşma üçlüleri ise*, bir hedef (Örneğin, üzüm), hedefle yargısal olarak ilişkili bir seçenek (Örneğin, ıspanak) ve ilişkisiz bir seçenekten (Örneğin, şeker) oluşmaktadır. Uyuşma üçlüleri sunulurken gerek taksonomik, bağlamsal ve yargısal üçlüler, gerekse ilişkili ve ilişkisiz seçenekler rasgele bir sırayla çocuklara sunulmuşlardır. Örneğin, hedef- taksonomik seçenek ve ilişkisiz seçenekten oluşan bir taksonomik uyuşma üçlüsünün ardından, hedef ilişkisiz seçenek ve bağlamsal seçenekten oluşan bir bağlamsal uyuşma üçlüsü sunulmuştur.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Ölçme aracı geliştirilirken, çocukların aşına oldukları yiyeceklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle anne-babalar ve öğretmenlere birer form sunulmuştur. Bu formda anne-baba ve öğretmenlere çocuklarının her bir yiyecek kategorisinin (taksonomik, bağlamsal ve yargısal) alt kategorilerine (Örneğin, akşam yemeğinde yenen yiyecekler, meyveler, unlu mamulleri, sağlıklı yiyecekler vb) ait hangi yiyecekleri bildikleri sorulmuştur. Örneğin, anne-babalara “çocuğunuz sağlıksız yiyecek olarak hangi yiyecekleri bilmektedir?”, “çocuğunuz kahvaltıda yiyeceği olarak hangi yiyecekleri bilmektedir” gibi sorular sorulmuştur. Ayrıca, anaokuluna devam eden ve bu araştırmanın örnekleminde yer almayan dört-altı yaş çocuklarıyla sınıf içi sohbetler gerçekleştirilmiş ve bu sohbetler sırasında çocuklara taksonomik, bağlamsal ve yargısal kategorilerin her bir alt kategorisinde hangi yiyecekleri bildikleri sorulmuş (Örneğin, “sütten hangi yiyecekler yapılır?”, “Kahvaltıda hangi yiyecekler yenir?”, “Sağlıksız yiyecekler nelerdir” vb) ve çocukların verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, çocukların en çok aşına oldukları yiyecekler seçilerek uyuşma üçlüleri oluşturulmuştur.

Her bir uyuşma üçlüsü oluşturulurken, hedefle ilişkisiz seçenek arasında herhangi kategorik ya da kategorik olmayan bir ilişkinin (renk, şekil ya da miktar benzerliği gibi) bulunmamasına gayret edilmiştir. Ayrıca hedefle kategorik seçenek arasında da mümkün olduğunca tek bir kategorik ilişkinin

bulunmasına (Örneğin, sadece taksonomik bir ilişkinin olması, bağlamsal ya da yargısal bir ilişkinin bulunmaması gibi) dikkat edilmiştir. Böylece, her bir üçlüde bir doğru seçenek ve bu seçenekle hedef arasında tek bir kategorik ilişki bulunması sağlanmaya çalışılmıştır.

#### *Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları*

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Öncelikle, ölçme aracında yer alan maddelerin hem kavramsal olarak uygunluğunu, hem de okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla ölçme aracı Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan 6 öğretim elemanına sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Ayrıca, Gıda Mühendisliği ve Beslenme alanından bir profesöre yiyecek üçlüleri sunularak her bir maddenin ilgili kategoriye uygun olup olmadığı sorulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme aracının maddelerinde çeşitli düzeltmeler yapılmıştır.

Uyuşma üçlülerinin iç tutarlılık güvenilirliğini test etmek için KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Uyuşma üçlülerinin testinin KR-20 değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini sınamak için ise test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Çocuklara ölçme aracı 3 hafta arayla tekrar uygulanarak iki ölçüm arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Uyuşma üçlülerinin test-tekrar test korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Her iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısının .001 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Böylece, ölçme aracının belirli zaman dilimi içerisinde tekrar uygulanması durumunda kararlılık göstereceği belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar, ölçme aracının bu araştırmada kullanılabilmesi için yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

#### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aşamasında ilk olarak okul yönetimi ile temasa geçilerek araştırmacının amacı ve yapılacak görüşmeler hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Veriler, çocuklarla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler, çocukların devam ettikleri anaokulunun sessiz bir odasında bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir üçlü sunulurken, yiyeceklerin isimleri çocuklara söylenmiş ve ardından hangi yiyeceğin hedefle aynı çeşit bir yiyecek olduğu sorulmuştur. Örneğin, çocuklara taksonomik bir uyuşma üçlü gösterilip, “bu bir tavuk (hedef), bu bir sucuk (taksonomik seçenek), bu da bir peynir (ilişkisiz seçenek). Sence sucuk ya da peynirden hangisi tavukla aynı çeşit bir yiyecektir?” diye sorulmuştur. Çocuk seçimini yaptıktan sonra “neden bu ikisinin aynı çeşit

olduğunu düşünüyorsun?” diye sorulmuş ve çocukların verdikleri yanıtlar görüşme kayıt formuna kaydedilmiştir.

Çocukların uyuşma üçlülerinde yaptıkları doğru (kategorik) seçimler görüşme kayıt formuna “1”, yanlış seçimler ise “0” olarak kodlanmıştır. Ayrıca çocukların kategorizasyon gerekçeleri ile ilgili verdikleri yanıtlar görüşme formuna kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ölçme aracının güvenilirliğini sınamak için KR–20 analizi ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, uyuşma üçlülerinde çocukların kategorizasyon becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık saptandığı durumlarda, farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc analizlerinden Tukey analizi kullanılmıştır.

Çocukların kategorik seçimlerinin nedenlerine ilişkin elde edilen nitel verilerde ise içerik analizi yapılarak genel kategorilere ulaşılmıştır. Bu amaçla, her çocuğun verdiği yanıtlar tek tek incelenerek kodlanmış ve daha sonra çocukların verdikleri yanıtlardan çıkan kodlar karşılaştırılarak çok yakın olan kodlar tek bir kod haline getirilmiş ve ilişkili kodlar bir üst kod altında bir araya getirilmiştir. Çocukların kategorizasyon kararları ile ilgili verdikleri yanıtlar “kategorik” ve “kategorik olmayan” olmak üzere iki üst kategori altında sınıflandırılmıştır. Kategorik yanıtlar kendi içinde çeşitli alt kategorilere sınıflandırılırken, kategorik yanıtlar ise “doğru kategorik yanıt” ve “diğer kategori” olmak üzere iki alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu yolla çocukların kategorizasyon kriterleri saptanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sonucunda çocukların kategorizasyon becerileri ve kategorizasyon gerekçeleri ile ilgili elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre taksonomik uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	60,97	2	30,48	12,61	0,001
Grupiçi	101,60	42	2,41		
Toplam	162,57	44			

Tablo 1’de okul öncesi dönem çocuklarının taksonomik uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde; yaş gruplarına göre taksonomik

uyuşma üçlülerinden alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(2,42)=12,61, p=.001$ ).

Tablo 2. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre taksonomik uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin Post Hoc Tukey Analizi Sonuçları

Yaş Grupları	n	A	B	C	( $\bar{X}$ )
4 yaş (A)	35	-	-1,86*	-2,8*	(8,06)
5 yaş (B)	35	1,86*	-	-0,93	(9,93)
6 yaş (C)	35	2,8*	0,93	-	(10,86)

\*  $p<.05$

Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey analizi sonucunda dört yaş grubu ( $\bar{X}=8,06$ ) ile beş yaş ( $\bar{X}=9,93$ ) ve altı yaş ( $\bar{X}=10,86$ ) grupları arasında, dört yaş grubu aleyhine anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde; çocukların taksonomik sınıflama becerilerinde yaşla birlikte bir artış olduğu görülmektedir. Sonuçlar, erken dönemde çocukların taksonomik sınıflama yerine, diğer sınıflama türlerini kullanma eğiliminde olduklarını, taksonomik sınıflama becerisini ancak ileriki yaşlarda (yedi yaşından itibaren) kazanabildiklerini söyleyen geçiş teorisi ile ters düşmektedir. Elde edilen bu bulgular, çocukların erken dönemlerde bile taksonomik kategorizasyon yapabildiklerini söyleyen araştırmalar (Dunham ve Dunham, 1995; Horton ve Markman, 1980; Nguyen, 2003; Nguyen ve Murphy, 2003; Rosch vd. 1976; Waxman ve Namy, 1997) ile örtüşmektedir.

Tablo 1 ve 2'nin bulguları, klasik kategori görüşünün aksine, dört-altı yaş grubu çocukların taksonomik temelli kategorizasyon yapabildiklerini ve bu becerilerinde yaşla birlikte bir artış meydana geldiğini göstermektedir. Ancak, bu veriler benzer yöntemi kullanan geçmiş araştırmalarda da olduğu gibi, çocuklarda kategorizasyon becerilerinin varlığını tam olarak ispatlayamamaktadır. Çocuğun taksonomik bir uyuşma üçlüsünde kategorik seçeneği seçmesi, onun hedefle kategorik seçenek arasındaki kategorik ilişkiyi bildiğini göstermemektedir. Her ne kadar ölçme aracı geliştirilirken, hedefle kategorik seçenek arasında test edilen kategorik ilişkinin dışında, herhangi bir kategorik ya da kategorik olmayan ilişkinin olmamasına dikkat edilmiş olsa da, çocuklar taksonomik olmayan bir ilişkiyi temel alarak da seçim yapmış olabilirler. Örneğin, puding (hedef), süt (taksonomik seçenek) ve çaydan (ilişkisiz seçenek) meydana gelen bir taksonomik uyuşma üçlüsünde, çocuk puding ve sütü birer süt ürünü oldukları için değil, her ikisini de çok sevdiği için bir araya getirmiş olabilir. Bu durumda

taksonomik temelli bir kategorizasyondan söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle, bu araştırmada geçmiş araştırmaların bu eksikliğini gidermek ve çocukların kategorizasyonları hakkında daha doğru bir yargıya varabilmek için çocukların uyuşma üçlülerinde yaptıkları her bir seçimin ardından “neden bu ikisinin aynı kategoride olduğunu düşünüyorsun?” diye sorulmuştur. Çocukların taksonomik uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlerin nedenleri ile ilgili verdikleri yanıtların dağılımı tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Çocukların taksonomik uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlere ilişkin verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı

Yanıt Türleri	Yanıtlar	Yaş Grupları						Toplam (N=45)	
		4 yaş (n=15)		5 yaş (n=15)		6 yaş (n=15)		f	Ç
Kategorik olmayan yanıtlar	Yiyeceğin sunulduğu (tabakta, kâsede vb)	15	6	5	3	7	3	27	12
	Yiyeceğin şekli	8	2	2	1	8	2	18	5
	Yiyeceğin fiziksel özellikleri (sert, yumuşak, kabuğu var vb)	7	3	3	3	9	5	19	11
	Yiyeceğin rengi	1	1	7	6	1	1	9	8
	Bunun (başka bir yiyecek) tadına benziyor	-	-	2	2	2	2	4	4
	Satıldığı yer (market, manav vb.)	4	2	7	4	3	2	14	8
	Çocuklar onu sever, çocuklar onu yer	-	-	4	3	1	1	5	4
	Piştirilme biçimi (kızartılır, kaynatılır)	-	-	2	2	4	2	6	4
	Piştirilme şekli (ikisi de karıştırılabilir)	1	1	7	6	1	1	9	8
	Çünkü öyle	32	1	11	4	-	-	43	15
<b>Toplam</b>		<b>68</b>		<b>50</b>		<b>36</b>		<b>154</b>	
Taksonomik kategori ile ilgili yanıtlar	İkisi de .....dan yapılmış (sütten, etten, hamurdan vb)	-	-	7	4	25	2	32	6
	Çünkü onlar ..... (meyve, içecek, sebze)	18	5	51	1	72	4	141	30
	Bu bir .....(örn. meyve), bunlar değil	-	-	1	1	2	2	3	3
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>		<b>59</b>		<b>99</b>		<b>176</b>	
Başka kategoriye ait yanıtlar	Bağlamsal	22		30	2	26	1	78	7
	Yargısal	13	4	10	5	2	1	25	0
	<b>Toplam</b>	<b>35</b>		<b>40</b>		<b>28</b>		<b>103</b>	
<b>Genel Toplam</b>		<b>121</b>		<b>149</b>		<b>163</b>		<b>433</b>	

Ç: İlgili yanıtı en az bir kere veren çocukların sayısı

Tablo 3 incelendiğinde; çocukların verdikleri yanıtlar arasında taksonomik ilişkileri temel alan yanıtların çoğunlukta olduğu (176 yanıt), bunu kategorik olmayan yanıtlar (154 yanıt) ve başka kategori ile ilgili yanıtların (103 yanıt) takip ettiği görülmektedir. Bu yanıtların çocukların kategorik (doğru) seçimleri ile ilgili olduğu unutulmamalıdır. Elbette ki, çocukların yüksek oranda kategorik olmayan ya da diğer kategoriler (bağlamsal ve yargısal) ile ilgili yanıtlar vermiş olmaları onların taksonomik ilişkileri bilmedikleri anlamına gelmemektedir. Çocuklar gerçekten de doğru

kategorik ilişkiyi bilmedikleri için yanıt verememiş olabilecekleri gibi, dil ve konsantrasyon eksikliğinden ya da başka bir durumsal sebepten dolayı da taksonomik bir yanıt verememiş olabilirler. Ancak, hem taksonomik seçeneği seçmiş, hem de bu seçeneği neden seçtiği sorulduğunda taksonomik ilişkiyi temel alan bir yanıt vermiş olan bir çocuğun kesinlikle taksonomik temelli kategorizasyon yapabildiğini söylememiz mümkündür. Dolayısıyla, tablo 1, 2 ve 3'ün bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönem çocuklarının taksonomik kategorileri temel alan kategorizasyon yapabildikleri görülmektedir.

Çocukların taksonomik uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlerin nedenleri ile ilgili verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde ise, kategorik olmayan yanıtların yaşla birlikte azalmasına karşın, taksonomik yanıtlarda yaşla birlikte artış meydana geldiği görülmektedir. Dört yaş çocuklarının verdiği yanıtlar içinde kategorik olmayan yanıtlar ilk sırayı alırken, beş ve altı yaş çocuklarının verdikleri yanıtlarda taksonomik yanıtların ilk sırayı aldığı saptanmıştır. Dört yaş çocuklarının kategorizasyon gerekçesi olarak en çok “çünkü öyle” yanıtını vermelerine karşın, beş ve altı yaş çocuklarının yiyeceğin taksonomisi ile ilgili yanıtlar verdikleri (Örneğin, bunlar meyve, sebze, et) görülmektedir.

Tüm bu bulgular, çocukların okul öncesi dönemde taksonomik temelli kategorizasyon yapamadıklarını, ancak yedi yaşından itibaren bunu başarabildiklerini söyleyen klasik kategori görüşünün iddialarını çürütmekte, okul öncesi dönem çocuklarının taksonomik kategorizasyon yapabildiklerini söyleyen önceki araştırmaların (Dunham ve Dunham, 1995; Horton ve Markman, 1980; Nguyen, 2003; Nguyen ve Murphy, 2003; Rosch vd., 1976; Waxman ve Namy, 1997) iddialarını kuvvetlendirmektedir.

Tablo 4. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre bağlamsal uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	48,53	2	24,26	15,28	0,001
Grupiçi	66,66	42	1,58		
Toplam	15,20	44			

Çocukların bağlamsal uyuşma üçlülerinden aldıkları puanların yaşa göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde; yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(2,42)=15,28, p=.001$ ).

Tablo 5. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre bağlamsal uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin Post Hoc Tukey Analizi sonuçları

Yaş Grupları	n	A	B	C	( $\bar{X}$ )
4 yaş (A)	35	-	-1,46*	-2,53*	(5,2)
5 yaş (B)	35	1,46*	-	-1,06	(6,66)
6 yaş (C)	35	2,53*	1,06	-	(7,73)

\* p&lt;.05

Farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey analizi sonucunda, dört yaş grubu ( $\bar{X}=5,2$ ) ile beş yaş ( $\bar{X}=6,66$ ) ve altı yaş ( $\bar{X}=7,73$ ) grupları arasında, dört yaş grubu aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgular, bağlamsal temelli sınıflandırma becerisinin yaşla birlikte arttığını göstermektedir. Nguyen (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, bağlamsal uyuşma üçlülerinde çocukların kategorik sınıflama başarısının yaşla birlikte arttığı saptanmıştır.

Tablo 6. Çocukların bağlamsal uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlere ilişkin verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı

Yanıt Türleri	Yanıtlar	Yaş Grupları						Toplam	
		4 yaş (n=15)		5 yaş (n=15)		6 yaş (n=15)		f	Ç
		f	Ç	f	Ç	f	Ç		
Kategorik olmayan yanıtlar	Yiyeceğin sunulduğu (tabakta, kâsede vb)	9	5	-	-	1	1	10	6
	Yiyeceğin şekli	7	2	1	1	1	1	9	4
	Yiyeceğin fiziksel özellikleri (sert, yumuşak, kabuğu var vb)	15	8	-	-	1	1	16	9
	Bunun (başka bir yiyecek) tadına benziyor	-	-	1	1	1	1	2	2
	Satıldığı yer (market, manav vb.)	-	-	-	-	2	2	2	2
	Çocuklar onu sever, çocuklar onu yer	1	1	-	-	-	-	1	1
	Piştirilme biçimi (kızartılır, kaynatılır)	-	-	3	3	1	1	4	4
	Piştirilme şekli (ikisi de karıştırılabilir)	-	-	1	1	1	1	2	2
	Çünkü öyle	28	7	2	2	-	-	30	9
<b>Toplam</b>		<b>60</b>		<b>8</b>		<b>8</b>		<b>76</b>	
Kategorik yanıtlar	.....da yenir (kahvaltıda, doğum gününde vb)	6	2	43	3	72	14	121	29
	Beraber yenir	5	3	40	14	27	13	72	30
	Bu.....da yenir (kahvaltıda, akşam yemeğinde vb), bunlar o zaman yenmez		<b>11</b>		<b>83</b>		<b>99</b>		<b>193</b>
Başka kategoriye ait yanıtlar	Taksonomik	1	1	1	1	-	-	2	2
	Yargısal	6	3	8	5	9	6	23	4
	<b>Toplam</b>		<b>7</b>		<b>9</b>		<b>9</b>		<b>25</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>78</b>		<b>100</b>		<b>116</b>		<b>294</b>	

Ç: İlgili yanıtı en az bir kere veren çocukların sayısı

Tablo 6 çocukların bağlamsal uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlere ilişkin verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde; çocukların verdikleri yanıtların büyük bir kısmının bağlamsal kategori ile ilgili yanıtlardan meydana (193 yanıt) geldiği görülmektedir. Çocuklar bağlamsal kategorizasyon gerekçelerini açıklarken, en çok yiyeceğin yendiği zamanla ilgili yanıtlar vermişlerdir (kahvaltıda yenir, doğum gününde yenir vb). Yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; dört yaş grubundaki çocuklar en çok “çünkü öyle” yanıtını verirken, beş ve altı yaş çocuklarının yiyeceğin yendiği zamanla ilgili yanıtlar verdikleri saptanmıştır. Ayrıca, yaşla birlikte bağlamsal kategori ile ilgili yanıtlarda artış meydana gelirken, kategorik olmayan yanıtlarda azalma meydana geldiği belirlenmiştir. Tablo 4, 5 ve 6'nın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönem çocuklarının bağlamsal kategorileri kullanabildikleri görülmektedir. Kavramsal gelişim literatüründe pek çok araştırma okul öncesi dönem çocuklarının bağlamsal kategorileri kullandıklarını saptamıştır (Lucariello vd., 1992; Nelson, 1986; Nelson, 1988; Nelson ve Nelson, 1990; Nguyen, 2003; Nguyen ve Murphy, 2003; Nguyen, 2007; Yu ve Nelson, 1993). Öte yandan, gerek çocukların bağlamsal uyuşma üçlülerindeki sınıflandırma başarılarına, gerekse verdikleri bağlamsal yanıtlara dayanarak, bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının bağlamsal kategorileri kullanabildiklerini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre yargısal uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Grupllararası	79,60	2	39,80	17,7	0,001
Grupiçi	94,40	42	1,58		
Toplam	174,00	44			

Tablo 7’de, okul öncesi dönem çocuklarının yargısal uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $F(2,42)=17,7, p=.001$ ).

Tablo 8. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre yargısal uyuşma üçlülerinden aldıkları puanlara ilişkin Post Hoc Tukey Analizi sonuçları

Yaş Grupları	n	A	B	C	( $\bar{X}$ )
4 yaş (A)	35	-	-2,6*	-3*	(4,46)
5 yaş (B)	35	2,6*	-	-0,4	(7,06)
6 yaş (C)	35	3*	0,4	-	(7,46)

\*  $p<.05$

Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizi sonucunda; dört yaş grubu ( $\bar{X}=4,46$ ) ile beş yaş ( $\bar{X}=7,06$ ) ve altı yaş ( $\bar{X}=7,46$ ) grupları arasında, dört yaş grubu aleyhine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, çocukların yargısal kategorileri kullanma becerilerinde yaşla birlikte artış meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarında yargısal kategorilerin gelişimi ile ilgili çok fazla çalışmanın bulunmamasına karşın, Nguyen ve Murphy (Nguyen, 2003; Nguyen ve Murphy, 2003; Nguyen, 2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda da, dört yaş itibariyle çocukların yargısal kategorileri kullanabildikleri ve yargısal kategorizasyon becerisinde yaşla birlikte artış meydana geldiği saptanmıştır. Ancak gerek tablo 7 ve 8'in bulguları, gerekse geçmiş araştırmalar çocukların kategorik tercihlerinin gerçekten yargısal bir kategoriye dayanıp dayanmadığını ortaya koymamaktadır. Çocukların yargısal uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlere ilişkin verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Çocukların yargısal uyuşma üçlülerinde yaptıkları kategorik seçimlere ilişkin verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı

Yanıt türleri	Yanıtlar	Yaş grupları						Toplam f Ç	
		4 yaş (n=15)		5 yaş (n=15)		6 yaş (n=15)			
		f	Ç	f	Ç	f	Ç	f	Ç
Kategorik olmayan yanıtlar	Yiyeceğin sunuluşu (tabakta, kâsede vb)	1	1	2	2	-	-	3	3
	Yiyeceğin şekli	4	1	-	-	1	1	5	2
	Yiyeceğin fiziksel özellikleri (sert, yumuşak, kabuğu var vb)	10	3	5	3	5	3	20	9
	Satıldığı yer (market, manav)	1	1	1	1	-	-	2	2
	Çocuklar onu sever, çocuklar onu yer	1	1	-	-	2	2	3	3
	Çünkü öyle	13	8	-	-	-	-	13	8
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>		<b>8</b>		<b>8</b>		<b>46</b>	
Kategorik yanıtlar	Her ikisi de sağlıklı	6	2	13	5	28	11	47	18
	Her ikisi de sağlıklısız	4	2	24	0	24	11	52	23
	Dişlerimizi çürütür	-	-	5	3	6	3	11	6
	Güç verir / kuvvetlendirir	-	-	9	5	2	2	11	7
	Besler / büyütür	2	1	-	-	1	1	3	2
	<b>Toplam</b>	<b>12</b>		<b>51</b>		<b>61</b>		<b>124</b>	
Başka kategoriye ait yanıtlar	Taksonomik	14	3	20	6	33	10	67	19
	Bağlamsal	11	4	27	6	10	5	48	15
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>		<b>47</b>		<b>43</b>		<b>115</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>67</b>		<b>106</b>		<b>112</b>		<b>285</b>		

Ç: İlgili yanıtı en az bir kere veren çocukların sayısı

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, yanıtların büyük çoğunluğu yargısal kategori ile ilgili yanıtlardan meydana gelirken, kategorik olmayan yanıtların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ek olarak, yaşla birlikte kategorik yanıtlarda artış meydana gelirken, kategorik olmayan yanıtlarda azalma meydana geldiği saptanmıştır. Dört yaş çocukları kategorik olmayan ilişkilere daha fazla odaklanırken, beş-altı yaş çocuklarının daha çok kategorik ilişkileri temel aldıkları görülmektedir. Yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; dört yaş çocuklarının en fazla verdikleri yanıtın “çünkü öyle” olduğu ve bunu yiyeceğin fiziksel özellikleri ile ilgili yanıtların izlediği görülmektedir. Beş yaş grubu çocuklarının en fazla verdiği yanıtın “her ikisi de sağlıklı” yanıtı olduğu, altı yaş grubu çocukların ise “her ikisi de sağlıklı” yanıtı olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra çocuklar yargısal kategorizasyonlarının gerekçelerini açıklarken , “dişlerimizi çürütür”, “güç verir/kuvvetlendirir” ve “besler/büyütür” yanıtlarını da vermişlerdir. Sonuçlar, okul öncesi dönem çocuklarının yargısal kategorilere dayalı kategorizasyonda oldukça başarılı olduklarını ve yargısal kategorizasyon becerilerinin yaşla birlikte arttığını göstermektedir. Tablo 7, 8 ve 9’un bulguları birlikte ele alındığında, beş yaş itibariyle çocukların yargısal kategorileri önemli oranda kullanabildikleri görülmektedir.

### **Tartışma**

Kategorizasyon, kavramsal gelişim alanının önemli konularından biridir. Yetişkinlerin kategorik becerilerinin yapısı konusunda çok fazla tartışma bulunmazken, aynı durum okul öncesi yıllar için geçerli değildir. Klasik kategori görüşü, çocukların kavramsal yapılarında gelişimsel bir geçiş bulunduğunu iddia etmektedir. Bu görüşe göre; okul öncesi dönem çocukları maddeleri tematik/bağlamsal kategorilere göre sınıflama eğilimindeyken, ilköğretim yıllarında bu kategorilerin yerini zamanla taksonomik kategoriler almaktadır. Bu araştırmanın bulguları, küçük çocukların bağlamsal kategorileri kullandıkları ve yaklaşık olarak yedi yaşına kadar taksonomik kategorilerden yoksun olduklarını iddia eden geçmiş araştırmalardan (Lucarriello vd., 1992; Lucarriello ve Nelson, 1985; Nelson ve Nelson, 1990; Sell, 1992) farklıdır. Bu farklılığın temel nedeni, geçmiş araştırmaların taksonomik ve bağlamsal kategorilerin birbirine karşı yerleştirildiği uyumsuzluk olan üçlüer kullanılmış olmasıdır. Bu tür üçlülerde çocukların tercihleri ile sınıflandırma becerileri birbirine karışmış durumdadır. Çocukların her iki kategori türüne ait bilgilerini ortaya koyma imkânları yoktur. Öte yandan, çocukların her iki kategori türüne ait bilgilerini ortaya koymalarına imkân sağlayan uyuşma üçlülerinin kullanıldığı araştırmalar (Nguyen, 2007; Nguyen, 2008; Nguyen ve Murphy, 2003), çocukların hem taksonomik, hem bağlamsal, hem de yargısal kategorileri kullanabildiklerini

ortaya koymaktadır. Ancak, bu araştırmalarda çocukların yanıtlarının kategorik bir temele dayanıp dayanmadığı belli değildir. Bu araştırmanın sonuçları, çocukların hem kategorik sınıflamanın her üç türünü de (taksonomik, bağlamsal ve yargısal) kullanabildiklerini, hem de bu kullanımın çoğunlukla kategorik temele dayandığını ortaya koymaktadır. Çocuklar dört yaşından itibaren kategorik kriterlere dayanarak taksonomik, bağlamsal ve yargısal kategorizasyon yapabilmektedirler. Böylece, bu araştırmanın bulguları, klasik kategori görüşüne karşı ortaya konan iddiaları daha da güçlendirmektedir.

Öte yandan, sonuçlar bağlamsal kategorilerden taksonomik kategorilere doğru gelişimsel bir geçişin olmadığını ortaya koymakla birlikte, aynı zamanda çocukların kategorizasyon becerilerinde yaşla birlikte bir gelişimi de ortaya koymaktadır. Sonuçlar, dört yaştan altı yaşa kadar çocukların taksonomik, bağlamsal ve yargısal kategorizasyon becerilerinde sürekli bir gelişim olduğunu göstermektedir. Nguyen ve Murphy (2003) de dört yaş ile yedi yaş grubu arasında gelişimsel bir fark saptamışlardır. Ancak, onların çalışmasında beş ve altı yaş grupları yer almamıştır. Bu araştırma, kategorizasyon becerisinin gelişiminde beş yaşın kritik bir yaş olduğunu ortaya koymaktadır. Uyuşma ve çapraz sınıflama üçlülerinde dört yaş çocukları ile daha büyük çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, beş yaşında kategorizasyon ve çapraz sınıflama becerisinde bir sıçrama meydana geldiğini göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının kategorizasyon becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarının hem taksonomik, hem bağlamsal, hem de yargısal kategorileri kullanabildiklerini, dahası bu kullanımın çoğunlukla kategorik bir temele dayandığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi dönem çocukları tesadüfi olarak değil, kategorik ilişkileri temel alarak taksonomik, bağlamsal ve yargısal kategorizasyon yapabilmektedirler. Ayrıca, çocukların kategorizasyon becerileri yaşla birlikte artmaktadır. Bu sonuçlar, uygun eğitsel koşullar sağlandığında, çocukların kavramsal sınıflandırmanın her üç çeşidini de (taksonomik, bağlamsal, yargısal) kullanabildiklerini göstermektedir.

Kavramsal kategorileri doğru biçimde kullanabilmek gerek bilişsel alanın doğru biçimde organize edilmesi, gerekse günlük yaşamda olay, nesne ve durumlara doğru tepkiler verilebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu nedenle, çocukların bu alandaki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, dört-altı yaş çocuklarının yiyecek alanında

kategorizasyon becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha küçük yaş gruplarına inilerek, farklı alanlarda kategorizasyon becerisinin erken dönemdeki izleri takip edilebilir.

### **Kaynaklar**

- Annet, M. (1959). The classification of instances of four common classes by children and adults. *British Journal of Educational Psychology*, 29, 223-236.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. Wadsworth/Thomson Learning, Belmont.
- Dunham, P. and Dunham, F. (1995). Developmental antecedents of taxonomic and thematic strategies at 3 years of age. *Developmental Psychology*, 31, 483-493.
- Greenfield, D. B. and Scott, M. S. (1986). Young children's preference for complementary pairs: Evidence against a shift to a taxonomic preference. *Developmental Psychology*, 22, 19-21.
- Horton, M. S. and Markman, E. M. (1980). Developmental differences in the acquisition of basic and superordinate categories. *Child Development*, 51, 708-719.
- Inhelder, B. and Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. Norton, New York.
- Lucariello, J., Kyratzis, A., and Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when? *Child Development*, 63, 978-998.
- Lucariello, J. and Nelson, K. (1985). Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental Psychology*, 21, 272-282.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Miller, A. F., Vandome, F. and McBrewster, J. (2010). *Categorization*. Alphascript Publishing, Beau Bassian.
- Murphy, G. L. (2004). *The big book of concepts*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. NJ: Erlbaum, Hillsdale.

- Nelson, K. (1988). Where do taxonomic categories come from? *Human Development*, 31, 3-10.
- Nelson, K. and Nelson, A. P. (1990). Category production in response to script and category cues by kindergarten and second-grade children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 431-446.
- Nguyen, S. P. (2003). What kind of food is an apple, children's script, taxonomic and evaluative categories of food. Doctoral Thesis (Unpublished), Graduate Collage of the University of Illinois at Urbana, Champaign.
- Nguyen, S. P. (2006). An apple a day keeps the doctor away: Children's evaluative categories of food. *Appetite*, 48, 114-118.
- Nguyen, S. P. (2007). Cross-classification and category representation in children's concepts. *Developmental Psychology*, 43(3), 719-31.
- Nguyen, S. P. (2008). Children's evaulative categories and inductive inferences within the domain of food. *Infant and Child Development*, 17, 285-299.
- Nguyen, S. P. and Murphy, G. L. (2003). An apple is more than a fruit: Cross-classification in children's concepts. *Child Development*. 74, 1783-1806.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W., Johnson, D. and Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 3, 382-439.
- Sell, M. A. (1992). The development of children's knowledge structures: Events, slots and taxonomies. *Journal of Child Language*, 19, 659-676.
- Smiley, S.S. and Brown, A. L. (1979). Conceptual preference for thematic or taxonomic relations: A nonmonotonic trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 437-458.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Waxman, S. R. and Namy, L. R. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Developmental Psychology*, 33, 555-567.
- Yu, Y. and Nelson, K. (1993). Slot-filler and conventional category organization in young Korean children. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 1-14.

**EK: Uyuşma üçlüleri**

Kategori türü		Hedef	1.Seçenek (Kategorik Seçenek)	2.Seçenek (İlişkisiz Seçenek)
Taksonomik Kategori	İçecekler	Su	Meyve Suyu	Patates
	İçecekler	Ayran	Çay	Karpuz
	Unlu mamulleri	Simit	Kurabiye	Yoğurt
	Unlu mamulleri	Pasta	Poğaç	Yeşil Fasulye
	Süt ve süt ürünleri	Puding	Süt	Çay
	Süt ve süt ürünleri	Süt	Yoğurt	Mantar
	Meyveler	Karpuz	Portakal	Cips
	Meyveler	Erik	Muz	Poğaç
	Et ve et ürünleri	Balık	Kebab	Kiraz
	Et ve et ürünleri	Tavuk	Sucuk	Peynir
	Sebzeler	Yeşil Fasulye	Domates	Yumurta
	Sebzeler	Yeşil Biber	Patlıcan	Gofret
Kategori türü		Hedef	1.Seçenek (Kategorik Seçenek)	2.Seçenek (İlişkisiz Seçenek)
Bağlamsal Kategori	Kahvaltı yiyecekleri	Peynir	Zeytin	Şeftali
	Kahvaltı yiyecekleri	Zeytin	Yumurta	Pilav
	Öğle ve akşam yemeği	Köfte	Dolma	Pasta
	Öğle ve akşam yemeği	Pilav	Köfte	Çikolata
	Doğum günü yiyecekleri	Gazoz	Bisküvi	Patlıcan
	Doğum günü yiyecekleri	Kek	Kola	Salatalık
	Öğün dışında yenen	Gofret	Dondurma	Tavuk
	Öğün dışında yenen	Çikolata	Cips	Yoğurt
Kategori türü		Hedef	1.Seçenek (Kategorik Seçenek)	2.Seçenek (İlişkisiz Seçenek)
Yargısal Kategori	Sağlıklı yiyecekler	Üzüm	Ispanak	Şeker
	Sağlıklı yiyecekler	Ayran	Elma	Cips
	Sağlıklı yiyecekler	Balık	Çilek	Gofret
	Sağlıklı yiyecekler	Yumurta	Karpuz	Çikolata
	Sağlıksız yiyecekler	Gofret	Cips	Portakal
	Sağlıksız yiyecekler	Çikolata	Şeker	Muz
	Sağlıksız yiyecekler	Lolipop	Gazoz	Süt
	Sağlıksız yiyecekler	Kola	Jelibon	Armut



Yiğeni Özlem 40 günlükken...



Kardeşi Mehpare ile...



Sevgili ablası Oya ve Eniştesi...

*Doktora öğrencim ile yaptığım bu çalışma ile son doktora tez öğrencisi olma şansına sahip olduğum çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Mine Mangır'ı, akademik çalışma titizliğime en önemli şeyi "sevgi"yi katmayı öğrettiği için saygıyla anıyorum.*

## **EĞİTİMDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ) YÖNTEMİ**

### **PROBLEM BASED LEARNING METHOD IN EDUCATION**

*Doç. Dr. Adalet KANDIR \**  
*Blm. Uzm. Elçin YAZICI \*\**

#### **Öz**

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sisteminin temel amacı, çocuklara mevcut bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle sağlanır. Diğer bir ifadeyle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir.

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin, hem de beceri gelişimi yönünden aktif katılımlarını gerektiren, deneyime dayalı öğrenmeyi temsil eden yenilikçi öğrenme stratejilerinden Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin eğitimde kullanılmasının önemi, öğrenme sürecinin yapılandırılması ve öğretmenin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

---

\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi.

\*\* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü

**Anahtar kelimeler:** Probleme dayalı öğrenme yöntemi, öğrenme stratejileri, problem.

### **Abstract**

In our age in which we live the information age, the only aim of the education system should be to give children the ability of acquiring information rather than taking the information which is available. In other words, it requires learning with apprehension, problem solving and scientific method process skills rather than memorization.

Problem based learning can be described as a learning approach which gives learners the opportunity to reach the aims of education system, critical thinking and problem solving skills. The aims of this study are to research complex and real life problems, the importance of using problem based learning in education, structuring learning process and analyzing teacher's role.

**Keywords:** Problem based learning method, learning strategies, problem.

### **Giriş**

Yaşanılan yüzyılın en önemli gerekliliklerinden biri yaratıcı düşünen ve problem çözen bireyler yetiştirmektir. Yaşam boyunca her birey çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu problemlerin bazılarının çözümü çok kolay olurken, bazıları bireyi zorlamaktadır. Bazı problemlerin çözümünde bilgisel desteğe, bazılarında duygusal desteğe gereksinim duyulmaktadır. Eğitim sürecinde bireylere, yaşam boyu kullanacağı bilgi, beceri ve alışkanlıklar eğitim kurumlarında uygulanan programlar yardımıyla kazandırılmaktadır (Ünüvar, 2003; Yıldırım, 2007).

Bir eğitim programının kalitesi, okul öncesi eğitimden üniversiteye ve hatta daha sonrasına kadar yetiştirdiği insanların bilgiyi ne kadar edinebildiği, üretebildiği ve kullanabildiği; toplumu, bilimi ve teknolojiyi ne kadar yönlendirebildiği ile değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çocuğun öğrenme ve öğretim ortamından en üst düzeyde yararlanabilmesi için; “kişisel öğrenme profiline” uygun “etkili öğretim yöntemlerinin” kullanıldığı ortamlar içine dahil olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar ancak kendi farklılıkları ile uygun düşecek farklı düzeylerdeki etkinliklerde bireysel başarılarına ulaşırlar (Acar, 2005; Aslan, 2002; Yaltur, 2006).

Sürekli büyüyen bilgi ve bilginin dünya çapında hızla yayılması; bilgi biriktiren insan modelinin yerine sorgulayan, araştıran, düşünen, tartışan,

sorun çözebilen, liderlik yapabilen bir insan modeline gereksinim duymaktadır. Bu modele uygun insan yetiştirmek için birçok öğrenme yöntemi üzerinde durulmuştur. Bunlardan biri de “Problemlerle Dayalı Öğrenme Yöntemi”dir (Çelik, 2010). Çocuklar açık uçlu bir problemle karşı karşıya geldiklerinde probleme dayalı öğrenme yöntemi başlamaktadır. Ayrıca probleme dayalı öğrenme yöntemi, problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışma sağlayan, iletişim becerilerini artıran, gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir stratejidir (Prince ve Felder, 2006).

Eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında kullanılan probleme dayalı öğrenme yöntemi, eğitimin etkililiği yönünden son derece önemlidir. Problemlerle dayalı öğrenme yöntemi, çocukların problemleri tanımlaması ve çözmesi için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin ve düşünme yeteneğinin geliştirilmesine katkı sağlayarak yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırmaktadır (Barrows ve Kelson, 2008; Çelik, 2010).

Bu çalışmada karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin araştırılması ve çözümünü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin, hem de beceri gelişimi yönünden aktif katılımlarını gerektiren, deneyime dayalı öğrenmeyi temsil eden, yenilikçi öğrenme stratejilerinden probleme dayalı öğrenme yönteminin eğitimde kullanılmasının önemi, öğrenme sürecinin yapılandırılması ve öğretmenin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Problem Nedir?**

Problem, bir bireyin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısında duran bir engeldir. Problem temelde bireyin hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engelleme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Eroğlu, 2002; Günaydın, 2006; Karakuş, 2006; Saygılı, 2000).

Bir durumun problem olarak görülebilmesi için üç özelliği taşıması gerekmektedir.

- Bireyin çıkış noktasını oluşturan bilgi, obje veya koşullar bulunmalıdır.
- Varılmak istenen bir hedef olmalıdır. Problemin hedefi, ulaşılmak istenen son durumdur ve genellikle de hedefe ulaşabilmek için elde bulunanların zihinde dönüşüme uğratılması gerekmektedir.
- Birey verilenlerden hedefe ulaşmak için hangi dönüştürmeleri hangi

sıra ile izleyeceğini bilmemekle, kestirme bir çözüm yolu görememektedir.

Bir problemin bu üç özellik yardımıyla tanımlanması, çeşitli alanlardaki problemleri kapsayacak kadar geniş olmalıdır (Çiftçi, 2001).

Problem, bir iştir ve aynı zamanda;

- Birey çözümü bulmak için bir istek veya gereksinim duyar.
- Bireyin çözümü bulma konusunda organize bir hazırlığı yoktur.
- Birey çözüme ulaşmak için bir girişim geliştirmek, çaba harcamak zorundadır (Aslan, 2002).

Bu tanımlar doğrultusunda bir bireye problem olarak görünen bir durumun, başka bir bireye göre problem olmayabileceği de görülmektedir. Örnek olarak; küçük çocuklar için iki basamaklı üç sayının toplanması bir problem olabilir, ancak bu bir yetişkin için basit bir işlem olabilmektedir. Problemler, erken çocukluk döneminde bilişsel ve duygusal gelişim için gerekli ve önemlidir (Aslan, 2002; Greenwood vd., 2006; Karataş, 2002).

Sonuç olarak problem; “bireyi karşılaştığı zaman rahatsız eden bir olay karşısında, yine kendi bilgi ve deneyimi yardımıyla çözüm arama ihtiyacını hissettiği durum” olarak tanımlanabilir (Karataş, 2002).

### **Problemin Özellikleri**

Problemler, çocuklara var olan bilgilerinin işlevselliğini ve öğrenme stratejilerinin etkinliğini belirlemede yardımcı olmalıdır. Bununla birlikte çocukları öğrenmeye motive etmelidir. İyi bir problem, öğrencileri araştırmaya sevk etmeli, basit çözümü olmamalı, çoklu çözümler içermeli, açık uçlu olmalı, çözümü yüksek düşünme becerileri gerektirmeli ve gerçek yaşamla ilgili çeşitli yansımalar içermelidir. Ayrıca çocukların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalı, çoklu disiplinlerle ilişkili olmalı ve etkili işbirliğini gerektirmelidir (Kılınç, 2007). Bu bağlamda çocukların ilgilerini çekebilmesi ve düşünce yapılarına uygun ihtimaller geliştirebilmeleri için problemlerin bazı özellikleri taşıması gerekmektedir.

Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Problemler, çocuklar için anlamlı ve ilgi çekici olmalıdır. Problemlerle karşı karşıya gelen çocuklar, düşünme, esneklik, yaratıcılık ve verimlilik gibi becerileri daha kısa sürede etkili bir şekilde kullanmaya başlarlar. Anlamlı ve ilgi çekici olan problemler, çocuklara yeni yollar göstererek pratik bilgilerini uygulamaları için imkanlar sağlayacaktır. Problemlerin çözülebilmesi için, çocuğun

anlatımında tanımlanabilmeli ve onun sözcükleriyle belirlenebilmelidir.

- Problemler zorluk dereceleri ve çözüm yolları bakımından farklılık göstermelidirler. Farklı zorluk derecelerinde olan problemler, çocukların değişik stratejiler ve çözümler denemesine katkı sağlar. Genellemeler yapmak, benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek için problemler arasında bağlantılar kurmaya teşvik eder.
- Problemler, çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalı, tecrübeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların gelişmişlik düzeylerinin çok üstünde ve altında olan problemler seçilmemelidir.
- Problem basit, sınırlı olmalı, karışık ve çok genel problemlerden kaçınılmalıdır. Tartışılabilir nitelikte ve çocukların kısmen bildikleri türden olmalıdır.
- Problemlerin çözümleri hemen gözlenebilir ve çocuğa açık olmalıdır. Kendi çözümünü değerlendirebilen çocuk, büyükler tarafından tasdiklenmesine daha az bağımlı olurlar. Bu da çocuğun bağımsızlığını ve özerkliğini destekleyecektir.
- Seçilen problemler çocuklar için eğitici değer taşımalıdır (Barrows ve Kelson, 2008; Çiftçi, 2001; Eroğlu, 2002; Lazakidou ve Retalis, 2010).

### **Problemlerle Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yöntemi**

Problemlerle dayalı öğrenme yöntemi, öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Özgen ve Pesen, 2008; Tavukçu, 2006). Ayrıca Problemlerle dayalı öğrenme, öğrenenlerin bir problemle karşı karşıya geldikleri, bunu sistematik olarak takip ettikleri, çocuk merkezli araştırma sürecini kapsayan, tanımlanan bir probleme geçerli bir çözüm geliştirmek için bilgi ve beceriyi kullanan, uygulama ve teorisi kaynaştıran bir öğrenme yöntemidir (Savery, 2006; Uslu, 2006).

Problemlerle dayalı öğrenme yöntemi başarıyla kullanılmış bir öğretim yaklaşımı olup, çoklu disiplinlerde kabul görmeye devam etmektedir. Günümüzde de çocukların bir problem üzerinde düşünerek, araştırarak ve tartışarak öğrenmelerinin en iyi yöntem olduğu kabul edilmektedir. Yapısalcı bir öğrenme biçimi olan probleme dayalı öğrenmede ele alınan konuyla ilgili

oluşturulan problem, çocuğa öğrenmeyi öğreten işbirlikli öğrenme ve tartışma sürecinin başlangıç noktasıdır. Problem; programa ve çocuğun düzeyine uygun, öğretilmesi gereken hedeflere yönlendirici olarak yapılandırılmış, çeşitli öğretme öğrenme stratejileriyle uyumlu, açık ve net ifadeli olmalıdır (Korucu, 2007; Savery, 2006). Probleme dayalı öğrenme yöntemi, çocukları problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışmayı sağlayan, iletişim becerilerini artıran, gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir stratejidir (Çelik, 2010).

Probleme dayalı öğrenme, yeni bilgi öğrenimi için problemleri çıkış noktası olarak kullanma prensibine dayalı bir yöntemdir. En önemli özelliği hem yeni, hem de var olan bilgilerin desteği ile öğrenmeyi sağlayan problemlerin kullanılmasıdır. Öğrenenlerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlar problem senaryosu olarak sunulur ve yeni bilgilerin öğreniminde çocukları teşvik eder. Problem senaryosu çerçevesinde bilgilerin sentezi yapılır. Probleme dayalı öğrenme özellikle, problemi çözme ve anlama becerilerini geliştirmek ve insanları gelecekte karşılaşacakları durumlarla yüzleştirmek için çeşitli problemlerle, olası prensipleri tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda uygulanmakta olan öğretim programını bütüncül ve karmaşık yapıları bir problem etrafında oluşmasına olanak sağlar (Karakuş, 2006; Tavukçu, 2006).

Probleme dayalı öğrenme bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda özenle seçilmiş ve dizayn edilmiş problemler vardır. Ayrıca problemleri yeniden çözme ve meydan okumayla karşı karşıya bırakan bir süreçtir. Çocuk ve öğretmen rolleri yeniden tanımlanmıştır. Çocuklar öğrenmek için sorumluluk alır ve öğretmenler çocukların problemler çözmesinde onlara rehberlik eden ve cesaretlendiren görevliler haline gelirler (Barrows ve Kelson, 2008). Probleme dayalı öğrenme daha üst düzeydeki öğrenmelerin öğretmen merkezli öğretimden çocuk merkezli öğretime geçtiği, çocukların öğrenmelerin tamamlanmasında daha fazla rol oynadıkları, problemin çözümü ya da anlaşılması yoluyla uygulama sürecinden sonuç çıkaran bir yaklaşımdır. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında temel prensip olarak, problem durumu öncelikle öğrenenler tarafından ele alınır ve öğrenmenin gerçekleşmesi öğrenenin problemi çözme girişimi sayesinde olur. Öğrenenlerin önceki bilgilerine ve deneyimlerine bağlı olarak ve problemi temele alarak bilgi ve anlamının gerçekleşmesiyle bir probleme çok değişik çözüm yolları ve senaryolar oluşturulmaktadır. Çocuklar problemle ilk kez öğrenme sürecinde karşılaşırlar. Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenenler aşamalı olarak ve giderek daha çok kendi eğitimleri için sorumluluk alırlar. Öğretmenlerinden giderek daha bağımsız

olurlar. Yaşam boyu öğrenmeye devam edebilen bağımsız öğrenenler olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Probleme dayalı öğrenme süreci, uzmanlar tarafından sistemli olarak gerçek yaşam problemlerine yönelerek düzenlenmiş eğitici bir yöntemdir. Karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin çözülmesi ve araştırılması etrafında organize edilmiş olan deneyime dayalı öğrenmeyi temel alır. Probleme dayalı öğrenme, bireylerin hem zihin, hem de beceri yönünden etkin katılımlarını gerektiren, yaşantıya dayalı bir öğrenmeyi temsil eder. Bu yaklaşımda çocuklar, öğretmenin rehberliğinde ve yönetiminde, “problemi keşfetmeyi, analiz etmeyi ve çözmeyi” ve “öğrenme için gerekli bilgiyi bireysel ve grup olarak toplamayı” öğrenirler. Probleme dayalı öğrenme sınıf ortamı geleneksel sınıf ortamı ile karşılaştırıldığında; çocuklara yeteneklerini geliştirmede ve yeni durumlarla baş etmede çeşitli metotlar kullanmalarına fırsatlar sunar.

Probleme dayalı öğrenmenin başlıca özellikleri şunlardır:

- Aktiftir.
- Çocukların hedefleri ile paraleldir.
- Çocukların deneyimleri ile yakından ilişkilidir.
- Öğrenmek için öğrenilir.
- Anlamak için öğrenmeyi destekler (Barrows ve Kelson, 2008; Özgen ve Pesen, 2008).

Probleme dayalı öğrenme programının nitelikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- **Toplu öğrenme:** Konu bir defada derinlemesine öğrenilmez, ancak konu tekrar edecek şekilde ve artan karmaşıklıkta sunulur.
- **Tümleşik öğrenme:** Konu ayrı ayrı değil, problemle ilişkili olarak sunulur.
- **Öğrenmede süreklilik:** Probleme dayalı öğrenmenin amaçları öğrenme ve öğretmede tüm görünümüyle yansıtılır.
- **Öğrenmede ilerleme:** Çocuklar bilgi ve beceri edindikçe ve olgunlaştıkça öğrenmeleri değişir (Uslu, 2006).

### **Probleme Dayalı Öğrenmenin Eğitsel Amaçları**

Probleme dayalı öğrenme sürecinin şekli, altı boyutu olan eğitsel

amaçlar tarafından belirlenmektedir. Buna göre çocuklar;

- Üst düzey düşünme becerilerini kullanarak gerçek yaşam problemlerini çözmek için sistematik bir yaklaşım geliştireceklerdir.
- Diğer durumlara esnek olarak uygulanabilen ve hatırlanabilen geniş bütünleştirilmiş bilgi kazanacaklardır.
- Öğrenmeleri gereken şeyi tanımlayarak, uygun kaynak kullanarak ve yerleştirerek, probleme bilgiyi uygulayarak ve yaklaşımlarını daha büyük verimlilik ve etkililik için değerlendirerek, yansıtarak kendi kontrollerinde etkili öğrenme becerileri geliştireceklerdir.
- Bir görev ya da problem üzerinde etkili bir takım çalışması için gerekli olan davranış ve becerileri geliştireceklerdir.
- Etkili bir çözüm için gerekli bilgi ve becerileri kazanmak için enerji, teşvik ve gayretli çalışma ile bir probleme yaşam boyu yaklaşıma alışkanlığı kazanacaklardır.
- Gerçekçi hedeflerin kurgusu ile zayıflık ve güçlülüklerinin dürüst değerlendirmesini sağlayan öz değerlendirme ve öz yansıtma alışkanlıkları geliştireceklerdir ( Barrows ve Kelson, 2008).

### **Öğretmenin Rolü**

Probleme dayalı öğrenme süreci çocuk merkezlidir. Çocuklar karşılaştıkları durumlara tepki vermek ve kendi öğrenmeleri için cesaretlendirilirler. Probleme dayalı öğrenme süreci gerçek yaşam problemlerini çözmek için doğal, ancak sistematik bir yaklaşım izler. Öğretmen çocuklara bu sistematik süreçte rehberlik eder. Öğretmenin sorgulaması kendini sorgulamaya model olur ve çocuklar probleme sistematik olarak yaklaştıklarını garantilemek için içselleştirirler (Barrows ve Kelson, 2008).

Probleme dayalı öğrenmede çocuklar gruplar halinde çalışır ve bu yaklaşım çocukların;

- Bilgiyi anlamlandırmalarına,
- Etkili problem çözme becerilerinin gelişmesine,
- Kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmalarına,
- Verimli bir işbirliği geliştirmelerine,
- Öğrenmede iç motivasyonlarının gelişmesine ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Kılınç, 2007).

Öğretmenin rehberlik yapma becerisi probleme dayalı öğrenmenin başarısı için en önemli noktadır. Öğretmen otoriter bir bilgi sunucudan ziyade, eğitsel bir rehber ya da koç olarak görev alır. Bir rehber olarak öğretmen çocukların düşüncelerini, problem çözmelerini, çalışmalarını sorgular ve harekete geçirir. Bir süre sonra çocuklar çalıştıkça, öğrendikçe ve düşündükçe kendilerine güvenleri, birbirlerine karşı farkındalıkları artar. Çocuklar bu davranışları kendileri üstlendikçe öğretmen bir adım geri atar ve çocukların gitgide daha bağımsız hareket etmelerini sağlar. Probleme dayalı öğrenme yönteminde, öğretmenlerin öğretim stratejilerini nasıl uyguladığı öğretim-öğrenme süreçlerinin doğası hakkında inançları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu inançlar, uygulanan bu stratejiler çerçevesinde yardımcı olmaktadır (Azer, 2001; Barrows ve Kelson, 2008; Hsu, 2004; Silver ve Barrows, 2006).

### **Probleme Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Özellikleri**

#### **▪ Müfredat Hazırlayıcısı Olarak Öğretmen**

Probleme dayalı öğrenmenin en heyecan verici özelliklerinden birisi de öğrenmeye rehberlik etme ve müfredatın aktif bir hazırlayıcısı olmaktır. Müfredat hazırlayıcısı olarak öğretmenin rolü planlama aşamasında karar verme görevini üstlenmekten, hazırlanmış müfredatı uygulamaya kadar değişir. Müfredatın bir hazırlayıcısı olarak öğretmenin yaşam becerilerini destekleyecek müfredatın hedeflerine hitap eden problemler seçmesi ve yapılandırması gereklidir.

#### **▪ İçerik Kaynağı Olarak Öğretmen**

Probleme dayalı öğrenme keşfetmeyi öğrenme değildir. Çocuklar mevcut olan bilgileri ve becerileri eleştirel olarak değerlendirmek ve daha sonra en iyi şekilde kullanmak için cesaretlendirilirler. Kaynaklar sadece yazılı materyalleri değil, bilgisayar, medya ve insani kaynakları da içermektedir. Bu yöntem rehberin rolünü içerik uzmanlığı rolünden ayrı tuttuğu için, öğretmenler sadece kendi uzmanlık derecelerine göre ve çocuklar yaklaştığında içerik uzmanı olarak hizmet ederler. Eğitilmiş bir probleme dayalı öğrenme öğretmeni içerik uzmanı olmak zorunda değildir; içerik uzmanı, çocuklar bilme ihtiyacına girdiklerinde kaynak olarak hizmet ederler. Bu, öğretmenlerin her bir bireysel beceri ve ilgiyi kullanmak için bir takım olarak çalışmalarını sağlar. İçerik kaynağı görevindeki öğretmen çocukların tanımlanmış bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için tüm teknikleri kullanır. Bu yalnızca zorlukları açıklamayı ya da kavramları karıştırmayı içermez. Ayrıca, çocukların doğrulama ve probleme uygulamak için bilgi ve becerileri şekillendirmek için çalışmasında diğer kaynakları kullanmak için çocukları cesaretlendirmeyi içerir (Barrows ve

Kelson, 2008).

Sonuç olarak öğretmenler; çocukların aktif öğrenmelerini gelişim düzeylerine uygun, gelişimsel düzeyleriyle doğrudan ilgili bir fiziksel çevre sağlayarak, gününü çocukları aktif öğrenenler olarak dikkate alacak şekilde planlayarak, çocukları anında karar veren ve problem çözen bireyler haline getirerek etkileşime girmeli ve desteklemelidir (McNaughton ve Williams, 2004).

### **Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Farklı Boyutları**

Probleme dayalı öğrenme süreci, problemi çözecek kişiyi ilk izlenimlerinden çoklu hipotezler üretmeye yönlendirir. Problemi çözendeki bu hipotezleri süzmek ve yeni bir çözüme ulaşmak için daha fazla bilgi araştırmasını bekler. Bu nedenle **hipotez üretme süreci** probleme dayalı öğrenmede ilk boyuttur (Barrows ve Kelson, 2008).

Probleme dayalı öğrenme problemleri, çocukların mevcut bilgi ve becerileriyle problemleri çözemeyeceklerini fark etmelerini sağlayacak şekilde kasıtlı olarak şekillendirilmiş ve seçilmiştir. Problemi çözerken çocuklar çalışmaya devam edebilmeleri için daha fazla bilgi ve beceri kazanmaları gerektiğinin farkına varırlar. Probleme dayalı öğrenme müfredatında problemler çocukları bilgi ve beceri kazanmak için harekete geçirmek için geliştirilmiştir. Probleme dayalı öğrenme sürecinde, çocuklar problemlerin oluşturulduğu hedefler için önceden bilgilendirilmezler. Öğretmenler çocukları bu hedeflere yönlendirmezler. Çocukların istenen bilgi ve becerileri geliştirmeye gereksinimleri olduğunu bilmelerini sağlayan problemin kendisidir. Bilgi ve beceri gereksinimi öğrenme için amaç haline gelmiştir. Çünkü bilgi ve beceriler bölümlere ayrılmış bir şekilde kazanılmaz (Barrows ve Kelson, 2008).

Problemler tarafından ortaya çıkarılan bilme gereksinimi öğreneni sadece bilgiyi daha önceden tanımlanmış kaynaklardan elde etmeye değil, ayrıca daha önceden kazanılmış kavram ve becerileri yeniden ayarlama, yeniden biraraya getirme, yeniden şekillendirmeye iter. Probleme dayalı öğrenme müfredatında uzun süren öğrenme etkinlikleri, bilgi ve becerilerin birleştirilmesine ve ayrıntılı hazırlanmasına yol açar (Barrows ve Kelson, 2008).

Bilişsel esneklik ve çok dikkatli hazırlanmış **bütünleştirilmiş bilgi ve beceri geliştirme** probleme dayalı öğrenme sürecinde ikinci boyuttur. Probleme dayalı öğrenme problemleri bilgi gereksinimi yaratmak için oluşturulmuş olmasına rağmen, probleme dayalı öğrenme süreci bu gereksinimi canlı tutar. Çocuklara öğretmen tarafından rehberlik edilen

problemlerle çalışırken, uygun çözüme ulaşmak için sürekli olarak daha fazla bilmeye gereksinimleri olduğu fark ettirilir. Problemlerle dayalı öğrenme süreci çocukların gerekli bilgi ve becerileri kazanması için etkili olan kaynakların eleştirel bir şekilde gözden geçirilmesi ve planlamasına odaklanır. Bilgi ve becerinin neye gereksinim duyduğunu fark etmek, hangi kaynakların kullanılmasını gerektiğini bilmek, onların etkili bir şekilde nasıl kazanılacağını öğrenmek ve problemin çözümüne katkı sağlaması için bu yeni kazanılmış bilgiyi şekillendirmeyi öğrenmek yaşam boyu öğrenme için hazırlanmış becerilerin tüm bölümlerini içermektedir. Çünkü **yaşam boyu kendi kontrolünde öğrenme becerisi** problemlerle dayalı öğrenme sürecinin üçüncü boyutudur (Barrows ve Kelson, 2008).

Problemlerle dayalı öğrenme sürecinin dördüncü boyutu **ortak becerilerin gelişimidir**. Gerçek yaşamdaki en önemli problemler; akıl, beceri, bilgi ve bakış açısı zenginliği sunan ve çoklu bakış açıları doğrultusunda problemlere yaklaşanların ortak çabasıyla tatmin edici bir şekilde çözülebilir. Okulda yapılanların çoğu bu tür ortak çabaların karşı tezidir. Problemlerle dayalı öğrenme süreci topluma bağımsız, kendinden emin ve yetenekli bir şekilde katkı sağlayan bireylerin gelişmesini engellemeden, ortak bir hedefe doğru ekip üyeleri olarak etkili bir şekilde öğrenmek ve çalışmak için gerekli becerilerin gelişmesini teşvik edecek şekilde dizayn edilmiştir (Barrows ve Kelson, 2008).

Problemlerle dayalı öğrenme sürecinin beşinci boyutu tüm diğerlerinin üzerindedir. Problemlerle dayalı öğrenme **çocuk merkezlidir**. Amacı; toplumun ve kendi gelişimi için sorumluluk alan çocuklar yetiştirmektir. Problemlerle karşılaştıklarında heyecanla yaklaşan ve yaşam için bilgi, beceri ve kendi kontrollerine sahip olan çocuklar yetiştirme anlamını taşımaktadır. Buna göre her kararın sorumluluğu çocuktur. Öğrenmek için neye gerek vardır? Hangi kaynaklar kullanılmalıdır? Kaynaklar ve zaman nasıl yönetilmelidir?" gibi sorularda karar verme sorumluluğu çocuktur (Barrows ve Kelson, 2008).

Problemlerle dayalı öğrenme sürecinin altıncı boyutu **gerçekçi hedefler kurmak ve objektif bir öz değerlendirme yapmak** için gerekli olan kendini takdir etme ve yansıtma alışkanlığı gelişimidir. Problemlerle dayalı öğrenme sürecinde çocukların kendilerini sorgulaması için öğretmen, modelleri açıklar. Öğretmen çocuklar bilgilerinin derinliklerine ulaşabilsin diye stratejik olarak "niçin?" sorusunu sorar. Çocukların eleştirel değer biçme becerileri geliştirmesi için kaynakların ulaşılabilirliği ve kalitesi hakkında sorular sorar. Çocukların performanslarını yansıtma ve eleştirme alışkanlığını içselleştirmelerinde her problemin sonunda kendilerini değerlendirmeleri için kanıt sunmalarını ister ve bu kendilerini

değerlendirme sürecinin bir parçası olarak öğretmen çocuklardan bir sonraki problem için hedefleri ve onlara yaklaşma stratejilerini tanımlamalarını ister. Sonuç olarak, çocuklar kurgu ve planlama hedefleriyle kendini yansıtma ve takdir etmeyi birleştirebilme yeteneği geliştirirler (Barrows ve Kelson, 2008).

Problem çözmenin bu altı boyutu, rehber rolü oynayan probleme dayalı öğrenme öğretmeni için yapı oluşturan akışkan bir sürecin içinde bütünleştirilmiştir. Probleme dayalı öğrenme problemleri sınıf dışındaki gerçek dünya uyarılarını harekete geçirdiği ve probleme dayalı öğrenme süreci bu uyarılarla uğraşmak için kullanmak gereken davranışları teşvik ettiği için, probleme dayalı öğrenmede öğrenme, çocuklar tarafından ilgi çekici görülür. Bu nedenlerden dolayı probleme dayalı öğrenme eğitimcilerin doğal öğrenme olarak yansıttıkları şeyi sağlar. Probleme dayalı öğrenme öğretmen merkezli, didaktik ve geleneksel yaklaşımların yerini almak için oluşturulmuş, tam ve kapsamlı bir yaklaşımdır (Barrows ve Kelson, 2008).

### **Probleme Dayalı Öğrenmenin Güçlü Yanları**

Probleme dayalı öğrenmenin getirdiği eğitimsel yararlılıklar aşağıda sıralanmıştır:

- Probleme dayalı öğrenme, öğretmen merkezli olmaktan çok, çocuk merkezlidir.
- Çocuklarda öz denetimi, üst düzey düşünme, dinleme becerilerini ve problem çözmeye becerilerini geliştirir.
- Çocuklara olaylara çok yönlü ve derin bir bakış açısı kazandırır.
- Çocukların sosyal yaşamda düşüncelerini rahatça ifade etmelerini ve cesaret kazanmalarını sağlar.
- Etkin olarak problemi çözmek için yeni materyal ve kavramları öğrenmeye katılımını sağlar.
- Çocuklar, çözüme ulaşmak için nasıl düşünmeleri gerektiğini öğrenirler. Çocuklar başarısızlık durumunda bile öğrenme olanağına sahiptir.
- Uygulama ve teorigi birleştirerek çocukların yaratıcı yeteneklerinin farkına varmalarını sağlar.
- Öğretmen ve çocuklar için öğrenmeyi güdüler. Öğrenenleri mesleklerinde ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde gerekli girişim ve çabayı göstermeleri için teşvik eder.

- Bireyi bir grubun üyesi olarak etkili işbirliği yapmada sorumlu davranmaya yöneltir.
- Kendi çalışmalarının bağımsız değerlendiricisi olmayı öğretir.
- Çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve sorumluluk duygusunun gelişmesine neden olur.
- Çocukların sahip oldukları bilgi, deneyim ve becerilerin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlar.
- Birleştirilmiş ve bireysel, esnek ve kullanılabilir bilgi tabanını etkili olarak kullanma becerilerini geliştirir (Barrows ve Kelson, 2008; Çiftçi, 2001; Günaydın, 2006; Kılınç, 2007; Korucu, 2007; Savery, 2006; Tavukçu, 2006; Üzümcü, 2007).

### **Problemlerle Dayalı Öğrenmenin Sınırlılıkları**

Problemlerle dayalı öğrenmenin getirdiği eğitimsel sınırlılıklar ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler, öğrenenlerle birlikte öğrenen, rehber, süreci kolaylaştıran bir role sahip olsalar da, sınıftaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmezler. Bu yüzden öğrenme süreci için geçen zaman öğretim açısından güç olabilir.
- Problemin uygulanacağı yaş grubu önemlidir. Özellikle küçük yaş gruplarında çocuklar belirli bilinçsiz öğretmen rehberliğiyle, belirli durumlarda bilinçsiz davranabilir ve öğrenmeler amacından çıkarak kötü sonuçlar ortaya çıkabilir.
- Öğretmenler için öğretim yöntemlerini değiştirmek zor olabilir.
- Öğretmenin iş yükü sorumluluğu probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta daha çok artabilir.
- Problemlerle dayalı öğrenme uygulandığı zaman, öğrenme ortamı sınıf olmaktan çıkar ve geniş bir alana yayılır.
- Yeterli laboratuvar ve bilgisayar bilgisi verilmeyen çocuklar sınırlı sonuçlara ulaşacaktır.
- Derste ilk kez sunulan problem durumlarını çocukların çözmesi, problemi çözmek için yeteneklerinin sınırlarını kestiremediklerinden daha uzun zaman alır.
- Bazen çocuklar kendiliğinden öğrendikleri bilgilerin ne kadar gerekli olduğu konusunda emin olamayabilirler.

- Çocukların kazandıkları bilgilerin değerlendirilmesi güçtür. Çünkü bazı çalışmalar tüm bir grupta, bazıları ise bireysel olarak yapılır. Her problemin sonucunda değerlendirme tekniği aynı olmamalıdır.
- Bazı konularda verilen problemler çok geniş bir araştırma gerektirebilir. Böyle bir durumda konu parçalara ayrılmalı, sonuçta ise birleştirmeler yapılmalıdır. Aksi halde bütünsel bir öğrenme sağlanamaz.
- Ülkemizde sınıf mevcutlarının fazla olması probleme dayalı öğrenme için en büyük engellerden biridir. Kalabalık gruplarda sınıf içi düzenin sağlanması, öğretmenlerin öğrencilerdeki davranış değişikliklerini takip etmesi oldukça güçtür.
- Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda içeriğin uygulanması geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflara göre daha uzun zaman alabilir (Çiftçi, 2001; Günaydın, 2006; Kılıncı, 2007; Korucu, 2007; Tavukçu, 2006).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak, probleme dayalı öğrenme yöntemi çocuk merkezli oluşu ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ön planda tutmasından dolayı çocukları öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmektedir. Bu yöntemin amacı çocukların okulda karşılaştıkları problemleri çözerken öğrendiklerini sosyal yaşamlarında kullanabilme becerisini sağlamaktır. Probleme dayalı öğrenme, özellikle uygulamalı alanlarda ve birden fazla çözümü olan konularda uygulandığında çocuklara çok boyutlu düşünme becerisi kazandırmakta, bilgi ve deneyim sahibi yapmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Probleme dayalı öğrenme yöntemi, zaman açısından uygulanması güç olacağından, diğer yöntemlerle desteklenerek sınırlılıkları giderilebilir.
- Probleme dayalı öğrenme yönteminin programda kullanımı öğretmenlere hizmet içi eğitim kurslarıyla anlatılabilir.
- Probleme dayalı öğrenme çalışmalarının sonunda süreç ve sonuç değerlendirmesi yapılarak, çocuklar, öğretmenler ve program üzerindeki etkiler tartışılabilir.
- Probleme dayalı öğrenme yönteminin, eğitim programlarıyla bütünleştirilerek kullanılmasının yaygınlaştırılması amacıyla, çocukların eğitimi sürecinde probleme dayalı öğrenme yöntemine dayalı eğitime yer verilebilir.

- Çocukları aktifleştirecek yöntemlerden daha olumlu sonuçlar alınabilmesi için, çocukların okul dışında da çalışabilecekleri genel bilim merkezleri kurulabilir.
- MEB tarafından yeniden yapılandırılan öğretimde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir hedef olarak belirlendiğinden, probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanılmasının amaca ulaşmada kolaylaştırıcı bir rolü olacağı söylenebilir.
- Probleme dayalı öğrenmenin çocukların davranışları üzerindeki etkileri hakkında bilgi verilip bilinçlilik düzeyi artırılabilir. Bu yaklaşımın eğitimin her alanında uygun, yararlı ve kullanılacak bir öğrenme yaklaşımı olduğu düşüncesi teorik ve uygulamalı çalışmalar ile geliştirilebilir.

### Kaynaklar

- Acar, C. (2005). Aktif öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Arslan, Ç. (2002). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerine bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Azer, S. A. (2001). Problem-based learning, challenges, barriers and outcome issues. *Saudi Med J*, 22 (5), 389-397.
- Barrows, H. and Kelson, A. M. (2008). *Problem-based learning: A total approach to education*. Southern Illinois University School of Medicine Department of Medical Education MC 9622.
- Çelik, E. (2010). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna, akademik risk alma düzeyine ve kalıcılığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, S. (2001). Sosyal bilgiler öğretiminde problem çözmeye dayalı öğrenme metodunun uygulanmasına yönelik bir değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, E. (2002). Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı Örneği). Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Greenwood, C. R., Walker, D., Carta, J. J. and Higgins, S. K. (2006). Developing a general outcome measure of growth in the cognitive abilities of children 1 to 4 years old: The early problem-solving indicator. *School Psychology Review*, 35 (4), 535-551.
- Günaydın, B. (2006). Batı Avrupa ülkelerinin öğretiminde problem çözme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Ortaöğretim lise 2. sınıf örneği). Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hsu, S. (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and Teacher Education*, 20, 681–692.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. (2001). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. <http://www.google.com.tr/search?>. Erişim Tarihi:19.06.2011.
- Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7 (2), 163-176.
- Karataş, İ. (2002). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullanılan bilgi türlerini kullanma düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Giresun.
- Kılınc, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 561-578.
- Korucu, E. N. (2007). Probleme dayalı öğretim ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarıları üzerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lazakidou, G. and Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers and Education* 54, 3–13.
- MacNaughton, G. and Williams, G. (2004). *Teaching young children, choices in theory and practice*. Open University Press, Edition first published, England.
- Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83.

- Prince, M. J. and Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons and research bases. *J. Engr. Education*, 95 (2), 123–138.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1), 9-20.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Silver, C. E. H. and Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21-39.
- Tavukçu, K. (2006). Fen bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Uslu, G. (2006). Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ünüvar, A. (2003). Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üzümcü, N. O. (2007). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma yazma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaltur, N. (2006). İlköğretim 6. sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2007). Okulöncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Kıyafet balosunda eşi ile...

# ÇOCUĞUN GELİŞİMİNİ ENGELLEYEN AİLE İLE İLGİLİ ETMENLER

## FAMILY-RELATED FACTORS THAT HINDER THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

*Arş. Gör. Aybüke YURTERİ \**  
*Prof. Dr. Neriman ARAL\**

### Öz

Toplum ve birey için büyük önem taşıyan aile, özellikle bireyin gelişimi açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Aileyi etkileyen her durumun, çocuk üzerinde de uzun veya kısa vadede etkili olduğu bilinmektedir. Aile sistemini bozan her durum çocuğun gelişiminde de aynı olumsuz etkiyi yaratmaktadır. Aileyi etkileyen etmenler incelendiğinde; aile içindeki ilişkilerin, aile yapısının ve sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun gelişiminde birincil olarak etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun gelişimini etkileyen etmenlerin temeline inildiğinde, yoksulluğun önemli bir yer tuttuğu, insanların yaşamlarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda gelişimi engelleyen etmenlerin irdelenmesi, konunun öneminin vurgulanması ve konu ile ilgili çözüm önerilerinin ortaya konulması çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Bu düşünceden hareketle makalede ailede çocuğun gelişimini etkileyen etmenler irdelenerek konuya dikkat çekebilmek ve bu etmenlerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırabilmeye ya da azaltabilmeye yönelik çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Aile, aile ilişkileri, aile yapısı, yoksulluk, çocuk gelişimi.

---

\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

## Abstract

The family which has a great importance for community and individual, has also very great importance for the development of the individual. It is known that every situation that affects the family has an impact on the children in short or long term. Every situation, impairs the family system, creates the same negative effect on child's development. It is emphasized that relationships within the family, family structure and socio-economic level have primary effect on child development when factors, that effects the family are examined. When it is got to the bottom of the factors effect child development, it is seen that poverty takes an important place and significantly affects the lives of people. Attracting attention to the subject by explicating the factors affecting child's development in the family and formulating solutions to prevent or decrease the adverse effects is aimed at.

**Keywords:** Family, family relationships, family structure, poverty, child development.

## Giriş

Doğumdan ölüme kadar geçen sürede aile, kişilik özelliklerinin oluşumundan, vatandaşlık, din, dil, kültür gibi tercih içermeyen hakların kazanılmasına kadar, bireyin üzerinde çok büyük ve önemli bir etkiye sahiptir. Aile, insan neslinin devamını sağlayan biyolojik ilişkilere bağlı yapısı ile birlikte, üyesi açısından toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, bireylere toplumsal cinsiyet rollerinin aktarıldığı ve toplumsal değer yargılarının kültür, inanç, örf-adet, gelenek-görenek aracılığıyla nesilden nesile iletiminin gerçekleştirildiği sosyal bir kurumdur. Aile aynı zamanda, üyeleri arasında duygusal ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı birincil grup olma özelliği nedeni ile psikolojik, ürettiği kadar tüketen yapısıyla ekonomik, toplumsal düzenin korunmasına hizmet eden yönüyle siyasal ve kuruluş şekliyle de hukuksal özelliği bulunan toplumsal bir alt kurumdur (Koşar, 2007).

Günümüzdeki ilke ve kuralları belirlenmiş evlilik temeline dayanan aile kurumunun, yaklaşık 4000 yıllık bir geçmişi vardır. M.Ö. 2000'li yıllarda Mısır'da başlayan evlilik kurumu, toplum düzenini, kültür ve geleneklerin sürekliliğini, yeni nesillerin bakım ve eğitimini sağlayan bir kurum olarak süre gelmiş, toplum, dini kurumlar ve devlet tarafından da desteklenmiştir. Aile kavramı üzerine ilk bilimsel araştırmalar on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru başlamış, bilimsel buluşlar, teknik gelişmeler, artan refah düzeyi yirminci yüzyılda çocuğun toplumdaki yerini ve çocuğa bakış açısını değiştirmiştir. Ailede çocukların önemli bir yeri olduğu ve aile kavramının

çocuk ile bütünleştiği görülmektedir (Dumon, 1991; Özüğurlu, 1990). Özgüven'in (2000) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada evliliğin gerekliliği konusunda çocuk sahibi olma isteği düşük düzeyde etkili bulunurken, ailede çocuğun rolünün ne olduğuna ilişkin soruya verilen cevapların yaklaşık % 46'sı aile olmanın gereği, soyun devamı olarak belirtilmiş, çocuğun aile kavramı ile özdeşleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin % 45'inin, çocuğu ailenin sürekliliği ve mutluluğunda etkili olarak gördüğü belirlenmiştir.

Hem toplum hem de birey için büyük önem taşıyan aile, özellikle bireyin gelişimi açısından pek çok etkiye sahiptir. Aileyi etkileyen her durum, çocuk üzerinde de uzun veya kısa vadede etkili olmaktadır. Aile sistemini bozan etmenler çocuğun gelişiminde de aynı olumsuz etkiyi yaratabilmektedir. Çocuğun gelişiminde aile dinamiklerinin, ebeveynin geçmişinin, kişilik özelliklerinin ve çocuk yetiştirme tutumlarının önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir (Belsky, 1980; Cicchetti ve Lynch, 1993). Ulusoy vd.'nin (2005) 726 genç ile yaptıkları çalışmada anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların bu tutumlardan etkilenmeleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarında ise ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile içi ilişkiler, aile içi şiddet ve madde bağımlılığının etkili olduğu bulunmuştur.

Çocuk üzerinde etki alanı bu denli geniş ve kalıcı olan aile dışında, çocuğun doğrudan etkileşim kurduğu tüm ortamların, olumsuz çevre koşullarının, okulun da çocuğun gelişiminde önemli etkiler yaratabildiği belirtilmektedir (Belsky, 1980; Cicchetti ve Lynch, 1993). Literatürde çocuğun gelişiminde sosyo-ekonomik düzeyin etkisinin önemli olduğu vurgulanmakta, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yaşayan çocukların daha fazla risk altında oldukları belirtilmektedir (Aber ve Allen, 1987; Cicchetti ve Lynch, 1993; Trickett vd. 1991).

Sağlıklı kişiler sağlıklı aileler içinde yetişmektedir. Duyguları paylaşma, anlama, farklılıkları kabul etme, ilgi ve sevgi, işbirliği, beslenme, giyinme, barınma gibi temel gereksinimlerin karşılanması, çatışmaya gitmeden sorunların çözümlenmesi, sorumluluk alma, karşılıklı takdir duygularının ifade edilmesi, iletişim, sağlıklı ailelerde bulunan niteliklerdir. Ailenin sağlıklı veya sağlıklı olmasında ise sosyo ekonomik özellikler, toplumda aileye sunulan hizmet, destek, olanaklar ve en önemlisi aile bireylerine ilişkin özellikler etkili olmaktadır. Ailenin sağlıklı olmasına neden olan etmenler incelendiğinde de ekonomik sıkıntılar ve doğurduğu sonuçların öncelikli olduğu dikkat çekmektedir (Bulut, 1996; Özgüven, 2000).

Çocuğun gelişimini etkileyen etmenlerin temeline inildiğinde; yoksulluğun önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Yoksulluk insanların yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen bir etmenddir. Dünyanın her yerinde yoksulluktan en fazla çocuklar zarar görmektedir. Yoksulluğun bir sonucu olan açlık özellikle çocukları etkileyerek, onların fiziksel ve ruhsal açıdan gelişimlerini engellemektedir. Yapılan bir araştırmaya göre; Amerika'da on iki yaşın altındaki çocukların % 13'ünün açlık çektiği, milyondan fazla çocuğun da açlık tehlikesi yaşadığı belirlenmiştir (Benokraitis, 1993). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Şubat 2006'da açıklanan 2004 Yoksulluk Çalışması verilerine göre; Türkiye'de bireylerin yaklaşık % 1.29'unun (909 bin kişi) gıda harcamalarını içeren açlık sınırının, % 25.6'sının (17 milyon 991 bin kişi) ise gıda ve gıda dışı harcamaları içeren yoksulluk sınırının altında yaşadığı belirlenmiştir. Kırsal yerleşim yerlerinde yaşayanlarda yoksulluk oranının (% 39.97) kentsel yerlerde yaşayanlardan (% 16.57) yüksek olduğu belirlenmiştir (Ensari, 2010). Sınırlı kaynaklara sahip ailelerin çocuklarının sahip olabilecekleri olanakların, daha iyi koşullarda yaşayan çocuklara göre oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu sınırlı olanaklardan çocukların gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenebileceği belirtilmektedir (Nichols vd. 2000; Öz, 1997). Bütün bunlar sonucunda çocuğun gelişimini engelleyen durumların irdelenerek, çözüm önerilerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bu makalede çocuğun gelişimini etkileyen etmenleri ve olumsuz etkilerini ortaya koymak, çocuğun gelişimini etkileyen olumsuz etmenleri ortadan kaldırabilmek ya da azaltabilmek için çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

### **Aile İçi İlişkiler**

Aile bireyleri arasındaki olumsuz ilişkiler hem aile sistemini, hem de çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz ilişkilerin nedenlerine bakıldığında ekonomik sıkıntılardan kaynaklı problemler dikkati çekmektedir. Ekonomik sıkıntılarla baş edemeyen yetişkinler stres altında kalmakta ve bu durum çatışmalara neden olmaktadır. Çatışma ve gerginlik içinde yetişen çocuk da stres yaşamakta ve bu stresle büyümektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan, sürekli çatışma içinde kalan veya ne zaman tartışma olacak kaygısı yaşayan çocukta uzun ve kısa vadede sorunlar gözlenebilmektedir. Bu çatışmanın sonucu olarak yaşanan boşanma, ilk bakışta sadece karı-koca arasında gerçekleşen bir olay gibi görünse de, bu durumdan en çok etkilenen çocuklar olmaktadır. Boşanma yolu ile ayrılmada bir çatışma durumundan kaynaklanan ayrılık söz konusudur. Her ne kadar çocuğun durumun farkında olmadığı düşünülse de, çocuk anne baba arasındaki çatışma ve ayrılık sürecinin farkındadır. Boşanma olayı, kendine

özgü nedenler ve süreç içinde gerçekleşmekte, ancak huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik ve saldırgan davranışlar en sık gözlenen etkiler arasında yer almaktadır. Boşanma ile ailenin parçalanması, çocuk ve aile ilişkileri açısından, anne veya babanın birinin ölümü nedeni ile ortaya çıkan parçalanmadan daha olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Çocuğun boşanmanın yarattığı ortama uyum sağlaması için geçirdiği sürenin ölüm olayındaki uyum süresine göre daha uzun olduğu bilinmektedir. Çocuklar ayrı olan ebeveyn ile hoşça vakit geçirdiklerinde veya birinin yanında kalmayı tercih ettiklerinde kendilerini suçlu hissetmekte, küçük yaş grubunda ise çocukların durumdan kendilerini sorumlu tuttıkları görülmektedir. Çocuk bu süreçte önce boşanmayı inkar etmekte, boşanma durumunu ortaya çıkaran nedenlere kızmakta, anne ve babayı bir araya getirmeye çalışmakta, daha sonra ise depresyon ve çöküntüye girerek boşanmayı kabullenmektedir. Bu duruma anne babaların, kendilerine taraf oluşturma, çocuğu tekeline alma ve öç alma amacı içeren davranışları da eklenince durum çocuk için yoğun bir stres ve kaygı durumuna dönüşmektedir. Boşanma sonrası çocuklar; bakım ve koruma, yeni aile yapısına uyum, arkadaşları ile ilişkiler, okul, üvey anne- baba ve geleceğe yönelik sorunlar da yaşayabilmektedir (Özgüven, 2000).

### **Aile Sistemindeki Değişiklikler**

Aile sisteminde alışılması gereken yeni durumlarla her zaman karşılaşılabilir. Bu değişiklikler aileye yeni bir bireyin katılması olabileceği gibi, aile üyelerinden birinin geçici veya sürekli hastalığı, süreli veya süresiz olarak aileden ayrılması gibi durumlar da olabilmektedir. Ayrıca ölüm, boşanma gibi eşler arası rol değişimi veya tek başına anne-babalık da sistem değişikliğine yol açan durumlardır. Geçici de olsa bu tip ayrılıklar ve değişimler başta çocuk olmak üzere aile üyelerinin morallerini bozarak değer sistemlerini değiştirmekte ve tüm bunlar aile sistemini olumsuz yönde etkilemektedir. Geçici ayrılıkları izleyen birleşmeler her zaman tarafları mutluluğa götürmemekte, ayrı kalış süresinin uzamasıyla bağlar gevşeyerek kopma noktasına gelebilmektedir. Bu nedenle ayrı kalan eşlerin yeniden birleşmeleri büyük zorluk yaratmaktadır (Özgüven, 2000). Herhangi bir nedenle aile üyelerinin bir arada olmaması çocukların özellikle sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyebilmektedir. Yaş grubu küçüldükçe bu faktörlerin çocuk üzerinde daha fazla etkili olduğu, özellikle üç-altı yaş arasında çocukların yaşanan durumdan kendilerini sorumlu tuttıkları ve bu durumun da benlik algısı gelişimini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Çocuklar rutin bir düzen içerisinde rahat ve mutlu olmakta, bildikleri, tanıdıkları ortamda kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Çocuklarla ilgilenen kişilerle ilgili oluşabilecek bir değişiklik

veya aile içerisinde yaşanan bir problem çocuğun düzenini etkileyerek çocuklarda kaygının artmasına neden olabilmektedir (Amato, 2000; Lengua, 2000; Özgüven, 2000; Şirvanlı, 1999).

### **Anne Babalık Yeteneği**

Genç anne- babalar çocuklarını ihmal etme ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileme açısından risk taşıyan bir gruptur. Özellikle deneyim ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünölen anne- babalık yeteneğinin yetersizliği son yıllarda yapılan araştırmalarla farklı bir boyutu gözler önüne sermektedir. Genç anneler bebeğin doğumundan sonra değişen hayat tarzına uyum sağlamakta zorlandıklarından ve bu duruma daha az hazırlıklı olduklarından çocuklarının bakımını tam olarak sağlayamamakta ve çocuklarını ihmal etmektedirler (Baumrind, 1995; Horton ve Cruise, 2001). Bulut'un (1996) Ankara'da bulunan Ana Çocuk Sağlığı Merkezlerine devam eden 16-29 yaş arasındaki genç annelerle yaptığı araştırma; genç annelerin önemli bir kısmının çocuklarını ihmal ve istismar ettiklerini, karı koca geçimsizliği ve kadına uygulanan şiddetin bu ihmal ve istismarda önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kadının hem toplumsal hayatta, hem de ailede değişen yeri çocuğu etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Pek çok toplumda çocuktan daha çok sorumlu olan kadına yapılan her yatırım, çocuğu ve aile sistemini de etkilemektedir. Kadının öğrenim düzeyinin ve kadına verilen değerin artması ve toplumsal hayatın içinde daha çok yer almasının aile sistemini olumlu etkileyeceği, bilgi ve donanımı, kendine güveni yüksek annelerin ailelerde olumlu farklılıklar yaratacağı düşünölmektedir (Seven ve Engin, 2007).

### **Anne Baba Tutumları**

Bir kimse, nesne ya da durumla ilgili organize ve sürekli olarak gösterilen inanç duygu ve eylemler olarak tanımlanan tutum; taklit yoluyla oluşmakta, çocuk yetişkin bir birey haline geldiğinde de, anne- baba olduğunda da bu tutum ve davranışların etkisi altında kalmaktadır (Aydın, 1985; Khine, 2001). Pek çok toplum çatışmaların çözömlenmesi ve davranışların kontrol edilmesinde, en önemlisi çocuk yetiştirmede disiplini sağlamak amacıyla yöntem olarak şiddeti onaylamaktadır. Toplum değerleri çocuk yetiştirme yöntemlerini etkileyebilmektedir. Türk aile yapısı ve eğitim sistemlerine bakıldığında, genelde otoriter, kısıtlayıcı, aşırı koruyucu ve kontrol edici tutumların yoğun olarak kullanıldığı gözlenmektedir. Bunların sonucunda; saygılı, pasif, baş eğici, uysal davranışlar gösteren çocukların çoğunlukta olduğu görölmektedir. Bu çocukların kurallara uygun davranışları ödöllandirilirken, aktif, sorgulayıcı, atılgan davranışları cezalandırılmaktadır (Erkman, 1991). Çocukların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan erken yaşlardaki yaşantılar; belirli nesnelere karşı kalıcı,

olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir (Güler vd., 2002; Ulusoy vd., 2005). Anne babaların kullandıkları disiplin yöntemleri sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler daha çok fiziksel ceza, alay etme, küçümseme, azarlama, bağırma, haklarından yoksun bırakma gibi cezaları kullanırken, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, hayal kırıklığı gösterme, suçlama gibi psikolojik disiplin tekniklerini daha fazla kullanmaktadırlar (Aral, 1991). Ayrıca kriz anlarını yönetememe de kullanılan disiplin yöntemleri üzerinde etkili olmaktadır. Çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen fiziksel ceza gibi uygun olmayan disiplin ve davranış değişikliği gerçekleştirmeye yönelik bu tutum ve davranışlar, disiplini sağlayamayacağı gibi, mevcut durumu daha da güçleştirerek, anne babayı çözümden uzak bir noktaya götürebilmektedir (Justice ve Justice, 1990).

### **Anne Babanın Çocuktan Beklentileri**

Çocuğa yönelik gerçekçi olmayan beklentiler, anne babanın gördüklerinden memnun olmaması ve hep daha iyiyi arayışı çocuğu yetersizlik duygusuna sürükleyebilmektedir. Sürekli anne babasının bu tür davranış ve beklentilerini yaşayan çocuk, artık öğrenilmiş çaresizlik içinde ne yaparsa yapsın onları tatmin edemeyeceği düşüncesini geliştirmektedir. Kendine güveni azalan çocuğun kaygıyla giriştiği becerileri artık gerçek bir başarısızlığa dönüşebilir. Anne babalar çocukluk döneminde yaşadıkları olumsuzluklar nedeniyle çocuklarından aşırı beklentiye kapılabilirler. Anne babaların veya aile içerisindeki diğer bireylerin geçmişinde olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalması da anne babanın benlik saygısını düşürebilir ve çeşitli kişilik bozukluklarına neden olabilir. Anne babalar kendi anne babalarının yanlış olduğunu düşündükleri tutum ve davranışları zaman zaman kendi çocuklarına gösterebilirler. Olumsuz yaşantılara sahip olmuş anne babaların çocuk sahibi olmak istemelerinin sebebi kendilerini sevecek birisine ihtiyaç duymaları olabilir. Bu noktada oluşan aşırı beklenti de çocuğu olumsuz etkileyebilmektedir (Cüceloğlu, 1992; Oskamp, 1977). Jain'e (1999) göre; kendi kişisel memnuniyetlerini çocuğunkinden üstün tutan, çocuğu gereksinimlerini karşılayacak bir araç yerine koyan, çocukla ilgili gerçekçi olmayan beklentileri olan, katı, duygularını kontrol edemeyen anne babalar çocuğun gelişimi için büyük risk faktörüdür. Çocuk anne babasının bu beklentilerini karşılayamadığında anne-baba bunu olumsuz algılamakta, kızmakta ve sonuç olarak da çocuk sık sık cezalandırılmaktadır.

### **Stres ve Kriz Anlarını Yönetme**

Çocuğun gelişimini engelleyen etmenlerin ortaya çıkmasını sağlayan ve tüm sosyo-ekonomik düzeylerde görülen ortak nokta strestir. Stres her düzeyde çeşitli nedenlerle ortaya çıkmakta ve bireylerin davranışlarından

yaşam kalitelerine kadar tüm alanları etkileyebilmektedir. Ailenin yaşam stresi iç ve dış stres faktörleri olarak gruplanmaktadır. Bulut'a göre; dış stres faktörleri olan bazı ekonomik, sosyal, çevresel ve kültürel özellikler ailede sıkıntı yaratarak çocuğun gelişimini engelleyebilir, ihmal ve istismara yol açabilir. İç stres faktörleri ise anne babanın kişilik yapısı, çocuğun özellikleri ve çevreye bağlı olarak çocuktan gereğinden fazla istekte bulunulması şeklinde gruplandırılabilir. Stres kaynağı olabilecek tüm bu durumlar kriz anlarına neden olabilmektedir. Çocuğun gelişimine, sağlanan olanaklara, yetiştirme tutumlarına etki eden bir etmen olarak stres, sürekli ve aralıklı yaşanabileceği gibi, kriz anlarında en üst noktasına ulaşabilir. Özellikle insanlar arasında güçlü destek olmadığında bireyleri daha fazla etkilemekte, yalnızlık çeken, dışlanmışlık yaşayan, ilişkileri kısıtlı, sosyal bakımdan izole yaşayan ailelerin çocuklarının gelişimsel açıdan riskli olduğu düşünülmektedir. Yetişkinlerin kriz anında çözüm bulamaması sonucu, kontrolü kaybetmeleri durumu çıkmaza sokabilir. Çocuğa yönelik şiddet ve kötü muamelenin çoğunlukla yaşanan kriz anlarında veya takibinde çıktığı görülmektedir (Bulut, 1996). Bebeğini susturamayan anne, istediklerini çocuğuna yaptıramayan baba, çocuğu kontrol altına alamayan yetişkin yaşadığı yoğun stresle içinde bulunduğu kriz anını doğru yönetemez ise olumsuz sonuçlar doğuracak tutum ve davranışlar sergileme ihtimali yüksektir. Bu sonuç da hem aileyi, hem de çocuğu çoğunlukla birbirini etkileyen, besleyen sorunlara ve çözümü gittikçe zorlaşan bir duruma doğru sürükleyecektir (Justice ve Justice, 1990).

### **Yoksulluk**

Her çocuğun öncelikle temel ihtiyacı sağlık koşullarına uygun iyi bir bakım, düzenli beslenme, sevgi ve şefkat dolu yetişkinlerden oluşan bir aile ortamında yaşamaktır. Bu temel ihtiyaçların karşılanmaması çocuklarda gelişimsel sorunlara yol açabileceği gibi, çocuk ölümlerine varabilen sonuçlara da neden olabilir (Polat, 2006). Çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmamasında yoksulluk önemli bir yer tutmakta, çocuğun gelişimini etkileyen etmenlerden biri olan yoksulluk insanların yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Yoksulluk, dar anlamda açlıktan ölme ve barınacak yerin olmaması durumlarını kapsarken, geniş anlamda yaşamlarını devam ettirmeye yetecek gıda, giyim ve barınma gibi olanaklara sahip olmasına rağmen, toplumun genel düzeyinin gerisinde kalmayı ifade etmektedir (Ensari, 2010). Unicef verilerine göre; Türkiye'de 15 yaşın altındaki çocukların % 37'sinin gıda ve gıda dışı yoksulluk içinde yaşadığı, bu çocukların ebeveynlerinin veya bakımından sorumlu kişilerin, çocukları uygun şekilde beslemek, giydirmek, barındırmak, eğitmek ve korumak için yeterli olanaklara sahip olmadığı görülmektedir.

Türkiye’de en çok yoksulluk riski altında olan çocuklar;

- Ailenin geçiminin sadece bir kişi tarafından sağlandığı büyük ailelerde doğan çocuklar,
- Ailelerin geçim sağlayabilme olanaklarını tehdit eden alanlarda büyüyen çocuklar,
- Tek ebeveynli ailelerden gelen çocuklar,
- Aileleri yakın zamanda kentsel alanlara göç etmiş olan çocuklar,
- Kayıt dışı ve geçici işlerde çalışan ve bunun sonucunda da düzenli bir gelire sahip olamayan anne babaların çocukları,
- Örgün eğitim almamış ya da çok az eğitim almış, çoğu zaman vasıfsız olan ve ortalamanın altında para kazanan anne babaların çocukları,
- Anne babaları uzun süredir işsiz olan, engelli olan ya da engelli birine bakan çocuklar şeklinde gruplandırılmaktadır (Anonim, 2007).

Ailedeki çocuk sayısı yükseldikçe yoksulluk da artmaktadır. Kırsal kesimlerde ailedeki çocuk sayısı çok olduğu için, yoksulluk oranı da paralel olarak artış göstermektedir (Anonim, 2007). Çocuk, ailenin yaşam maliyetini arttırırken, aile gelirine katkıda bulunmakla yükümlü değildir. Ancak, aile geçiminin yetersiz olması sorununa çözüm olarak ortaya çıkan çalışan çocuklar da pek çok risk altındadırlar. Yeterli eğitim alamamaları, fiziksel, duygusal ve ahlaki gelişimine uygun olmayan işlerde ve koşullarda çalıştırılmaları, çalışma süresinin uzunluğu nedeniyle uyku, dinlenme, eğlenme, sosyal ilişkiler kurma gibi temel gereksinimlerinin yeterince doyurulmaması ve çalışma ortamında fiziksel, duygusal ya da cinsel istismara uğrama olasılıkları bu çocukların karşılaştıkları risklerden bir kısmıdır (Başyatmaz, 1990; Zeytinoğlu, 1990).

Yoksul aileler genellikle benzer yapıdaki ailelerin bulunduğu yoksul bir çevrede yaşamakta, yaşadıkları yerlerin sağlık koşullarına uygun olmadığı, beslenmelerinin yetersiz olduğu ve birçok olanaktan mahrum oldukları bilinmektedir (Morrison, 1998; Yörükoğlu, 1992). Sosyal bakımdan içe kapalı yaşayan, çevreleriyle ilişkileri sınırlı, toplumdaki iletişim kaynaklarından yararlanamayan ve çevrelerinde yeterli destekten yoksun olan aileler kızgınlıklarını ve streslerini çocuklarına yönelterek rahatlama yolunu seçmektedir. Çocuklarını istismar eden annelerin sosyal bağlarının, arkadaşları ve komşularıyla ilişkilerinin ve akrabalık ilişkilerinin sınırlı ve zayıf olduğu saptanmıştır (Albarracin vd. 1997). Yoksulluk nedeniyle

toplumun dıŐına itilen ve toplumsal hayata dilediklerince katılamayan kişiler, toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasi yoksunluk da yaşamaktadırlar ( zkaplan vd. 2005). Benzer özelliklere sahip bireylerin aynı yerleşim yerinde yaşamaları, mek nsal ayrımcılıŐa da neden olmaktadır. Uyum sorunları nedeniyle meydana gelen bu yeni oluşum bir kısır döngü halinde devam etmekte ve dışlanma, özümlenmesi g c bir sorun haline gelmektedir. Dolayısıyla her biri diŐerini tetikleyen ve besleyen etmenlerden dolayı dışlanma kalıcı hale gelmekte, bu durumda fırsat eŐsitsizlikleri nesilden nesile geçme eğilimi göstermektedir (Buğra, 2007).

### **Sonuc ve  neriler**

Anne babayı etkileyen her etmen anne babanın çocuğa karşı gösterdikleri tutum ve davranışları, dolaylı veya doğrudan olarak da çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu etmenlerden yoksulluk ve meydana getirdiği en önemli yansımaya alanı olan  ocuk ve gelişimi için çeşitli önlemlerin alınması ve uygulamaların yapılması gerekmektedir. Geçmiş dönemlerde akraba, arkadaş ve aileler tarafından verilen destekler ile bu ailelerin risk düzeyleri azaltılırken, günümüzde yoksulluk ve yansımalarının artması, durumun neden ve sonuçlarının birbirlerini beslemeleri sonucu kısır bir döngünün oluŐmasıyla bu risk düzeyleri artık çevresel yardımlarla azaltılamaz duruma gelmiştir.

Çocukların sağlıklı gelişimini sağlamak ve toplumun refah düzeyini yükseltmek için aileye, dolayısıyla da çocuğa yapılacak olan yatırımlar büyük önem taşımaktadır. Gerek devletin, gerekse toplumun alacağı ve yerine getireceği sorumluklar yaşanılan tüm olumsuzlukların hafifletilmesi için kaynak oluŐturacaktır. Bu noktada devlet kurumları ile sivil toplum kuruluŐları işbirliği içinde çalışarak kontrol sisteminin işler duruma gelmesi için politikaların oluşturulması, toplum eğitimi ve konuya olan duyarlılığı arttırmak için sivil toplum kuruluŐlarının ülke genelinde yaygınlaştırılması, çocuğun gelişimine etki eden etmenlerle ilgili çalışmaların ve araştırmaların multidisipliner yaklaşımlar benimsenerek yapılması önerilebilir.

### **Kaynaklar**

- Aber L. J. and Allen J. P. (1987). Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Albarracin, D., Repetto, M. J. and Albarracin, M. (1997). Social support in child abuse and neglect: Support functions, sources and contexts. *Child Abuse and Neglect*, 21, 607-615.

- Amato, R. (2000). The consequences of divorce for adult and children. *Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287.
- Anonim (2007). *23 nisansız çocuklar*, Unicef, <http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/detail/203/2007-04-12-23-nisan-siz-cocuklar>, Erişim tarihi: 13.02.2011.
- Aral, N. (1991). *Ailenin güçlenmesinde aile bireylerinin sorumlulukları, ailede ana baba tutumları*. Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi, Ankara.
- Aydın, O. (1985). *Davranış bilimine giriş-4*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Başyatmaz, T. (1990). *6-15 yaş grubu Bursa'da çalışan çocuklar üzerine bir araştırma*. Friedrich Ebert Vakfı, İstanbul.
- Baumrind, D. (1995). Commentary on sexual orientation: Research and social policy implications. *Developmental Psychology*, 31 (1), 130-136.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Benokraitis, N. V. (1993). *Marriage and families*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, New Jersey.
- Buğra, A. (2007). Yoksulluk ve sosyal haklar. *Tes-iş Dergisi* (Haziran), 75-80.
- Bulut, I. (1996). *Genç anne ve çocuk istismarı*. Bizim Büro, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kuramları*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Cicchetti, D. and Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 53, 96-118.
- Dumon, S. W. (1991). *Avrupa Topluluğu ülkelerinde aile politikaları genel değerlendirme*. (Çev: M. R. Esengün), Başbakanlık Aile Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ensari S. (2010). TÜİK'in yoksulluk analizleri üzerine. *Maliye Finans Yazıları*, 87, 9-15.
- Erkman, F. (1991). *Çocukların duygusal ezimi, çocuk istismarı ve ihmali*. Gözde Repro Ofset, Ankara.
- Güler N., Uzun S., Boztaş Z. ve Aydoğan S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3),128-134.

- Horton, C. B. and Cruise, T. K. (2001) *Child abuse and neglect: The school's response*. Guilford, New York.
- Jain A. M. (1999). Emergency department evaluation of child abuse. *Emergency Medical Clinic*, (17), 575-593.
- Justice, B. and Justice R. (1990). *The abusing family*. Plenum Press, New York.
- Khine, M. S. (2001). Attitudes toward computers among teacher education students in Brunei Darussalam. *International Journal of Instructional Media*, 28(2), 147-153.
- Koşar, D. (2007). Yavuz Özkan sinemasında Türk aile yapısı ve değerlerinin temsili. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Lengua, A. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting adjustment problems of children divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232-244.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. Prentice Hall, New Jersey.
- Nichols, W.C., Pace-Nichols, M.A., Becvar, D.S. and Napier, A.Y. (2000). *Handbook of family development and intervention*. John Wiley and Sons, Inc, New York.
- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, New Jersey.
- Öz, İ. (1997). *Çocuğun gelişim dönemleri: Çocuk olmak*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Özkaplan, N., Yücesan-Özdemir, G. ve Özdemir, A. M. (2005). Sosyal dışlanma 'ne'yi dışlar: Avrupa üzerine notlar. *Mülkiye*, XXIX, Güz, 77-95.
- Özgüven, E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Pdrem Yayıncılık, Ankara.
- Özügürlü, K. (1990). *Evlilik raporu*. Altın yayınları, İstanbul.
- Polat, O. (2006). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Seven, M ve Engin, A. (2007). Türkiye'de kadının eğitimi alanındaki eşitsizlikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/400> Erişim Tarihi: 07.04.2011.
- Şirvanlı, D. (1999). Eşlerarası çatışma ve boşanmanın çocuk üzerine etkileri, davranış ve uyum problemleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6(1), 19-29.
- Tricket, P. K., Aber, J. L. Carlson, V. and Cicchetti, D. (1991). Relationship of socio economic status to the etiology and developmental sequelae of physical child abuse. *Developmental Psychology*, 27, 148-158.

- Ulusoy M., Demir, N. ve Baran A. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-368.
- Yörükoğlu A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Özgür Yayıncılık, İstanbul.
- Zeytinoğlu, S. (1990). Sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve eğitim alanlarında çalışanların Türkiye’de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşler, *V. Ulusal Psikoloji Kongre Kitabı*, İzmir, 561-574.



Evlilik töreninden...



Abisi Ömer Gürses'in nişan töreninde...

# ERKEN ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN GÖZÜYLE “SUBJEKTİF REFAH”

## CHILDREN’S VIEW OF “SUBJECTIVE WELL-BEING” IN THE EARLY ADOLESCENCE

*Prof. Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU\**  
*Yrd. Doç. Dr. Filiz YILDIRIM\**

### Öz

Subjektif refah gelecek ve yaşam, sosyal ilişkilerin sürekliliği, gelişme ve yaşamın belirsizliklerinin üstesinden gelebilme bağlamında bireylerin kendilerine ve başkalarına ilişkin fikirlerini, duyarlılıklarını, izlenimlerini, duygularını ortaya koyan öznel değerlendirmelerle açıklanmaktadır. Refahın korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması bu öznel değerlendirmelere bağlı olarak gelişen sorunların ya da olası tehditlerin üstesinden gelmeyi gerektirir. Bu bağlamda yaşamda her türlü tehlike ve risklere açık bir grup olarak çocukların subjektif refahının korunmasına ve sürdürülebilirliğine katkı sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma 12-15 yaş grubundaki çocukların kendilerine ve yaşama ilişkin değerlendirmelerinden yola çıkarak çocukların gözünden subjektif refah kapsamında duygu, düşünce ve beklentilerini ortaya koyabilmek amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma verileri 12-15 yaş grubunda, Ankara’da ilköğretime devam eden 102 öğrenci ile karşılıklı görüşülerek elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen subjektif refahı oluşturan ölçekler geçerlik-güvenirlik analizi yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif refaha ilişkin değerlendirmeleri üzerinde sırasıyla okul türü, anne ve babanın eğitim durumu ile cinsiyetin etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öz bildirim, duygusal işlevsellik ve psiko-sosyal işlevsellik arasında istatistik olarak önemli ve karşılıklı bir ilişki vardır.

---

\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

**Anahtar kelimeler:** Subjektif refah, erken ergenlik.

### **Abstract**

Subjective well-being is explained with subjective evaluations which set for the opinions, sensibilities, impressions and emotions of individuals about themselves or others in the context of future and life, continuity of social relations, development and overcoming uncertainties about life. The problems or probable threats which may result form these subjective assessments have to be overcome in order to protect and sustain this well-being. In this sense, it is necessary to make a great contribution to protect and sustain subjective well-being of children who are always open to all kinds of dangers and risks in life. This study is planned and carried out in order to reveal children's (12-15 age group at early adolescence period) emotions, opinions and expectations in the scope of subjective well-being by basing on their evaluations about both themselves and life. Data of this research are reached by interviewing 102 students who are in the 12-15 age group attending primary education in Ankara. The scales composing subjective well-being which is developed as a tool of data collection is used by doing analysis of validity and reliability. As a result of the research, it is found that attending school, education status of mother and father and sex effect evaluations of children's (in the 12-15 age group) about subjective well-being respectively. Also, there are an important correlation among self-report (self-identification), emotional functionality and psycho-social functionality statistically.

**Keywords:** Subjective well-being, early adolescence.

### **Giriş**

Çocukların yaşam kalitesinin artırılmasında temel ihtiyaçlarının tam ve yeterli karşılanması için subjektif (öznel) refaha ilişkin çeşitli belirleyicilerin açıklanması gerekmektedir. Kuşkusuz konuya ilişkin olarak yapılan disiplinlerarası çalışmalar, çocuklardan yola çıkılarak toplum refahının tartışılmasına da zemin hazırlamaktadır (Diener vd., 2003). Farklı bilim alanlarında etik, teolojik, siyasal, ekonomik ve psikolojik boyutları ile araştırılan subjektif refah, temelde toplumsal refahın korunması ve sürdürülebilirliği ile birlikte ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir (Denzin, 1982; Lewinsohn vd., 2007). Subjektif refah, en basit anlamı ile gelecek ve yaşam, sosyal ilişkilerin sürekliliği, gelişme ve yaşamın belirsizliklerinin üstesinden gelebilme bağlamında bireylerin kendilerine ve başkalarına ilişkin öznel değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Lahikainen vd., 1996). Diğer taraftan subjektif refah yaşamın manevi yanları ile bireylerin kişisel özellikleri; yönelimleri, çevreye uyum ve motivasyon yetenekleri, denetim odağı ve öz-saygı gibi olgularla ilişkili psikolojik ve sosyal içerikli bir kavram olarak da açıklanmaktadır (Palomar-Lever vd., 2004). Bu yönü

ile subjektif refah, değişken bir kavramdır. Refahın korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması yaşamdaki sorunların ya da olası tehditlerin üstesinden gelmeyi gerektirir. Bu bağlamda yaşamda her türlü tehlike ve risklere açık bir grup olarak çocukların subjektif refahının korunmasına ve sürdürülebilirliğine katkı sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocukların subjektif refahı; ailelerinin ekonomik ve sosyal kaynakları ile ilişkilidir. Ailelerin ekonomik kaynaklarının yetersiz olması, aile içinde yaşanan gerilimler, alkol gibi çeşitli madde bağımlılıkları, sağlık sorunları ve olumsuz aile yaşamı koşulları çocukların subjektif refahını etkilemekte, tehdit oluşturabilmektedir (Lahikainen vd., 2008). Çocukların subjektif refahı açısından en önemli belirleyicilerden biri olarak ailenin yapısı, anne-babanın eğitim durumu ve ebeveyn davranışları ya da işlevselliği de dikkat çekmektedir. Anne ya da baba, çocuğuna tek başına etkili bir şekilde ebeveyn görevi üstlenmede zorluklar yaşayabilmektedir. Tek ebeveynli bir ailede çocuklar duygusal olarak daha az desteklenebilmekte, çocukların yaşamlarındaki kurallar daha az olduğu için çocuklar kurallara uyum sağlamada güçlük çekebilmektedir. Ailede kurallar olsa bile yapılan hatalar çabucak bağışlanmakta ya da görmezden gelinebilmekte; hatta çocuğa ayrılan zaman ve ilgi azalırken, çatışmaların artması da kaçınılmaz olabilmektedir (Amato, 2005).

Diğer taraftan subjektif refah, sosyal olarak açık iletişim ve etkileşimi gerektirir. Bu bağlamda başkalarıyla kurulan ve sürdürülen ilişkilerin, günlük iletişimlerin etkinliği söz konusu olmaktadır. Sosyal ilişkilerin devamlılığı; yaşamdan tatmin olma, bakım, koruma, başkalarını daha iyi anlama gibi sosyal etkileşimler için fırsat yaratılmasına katkı sağlayarak dayanışmayı desteklemektedir. Özellikle okul çağındaki çocukların sosyal etkileşimleri; aile ve okul bağlamında geliştirilen okul refahı modeli ile açıklanmaktadır (Allardt, 1989; Konu vd., 2002). Buna göre aile ve okul alanında subjektif refah; ait olma, sevgi ve var olma ile sağlıklı bir birey olmayı desteklemektedir. Çocukların özellikle erken ergenlik döneminde en fazla zaman geçirdikleri sosyal etkileşim alanı olarak okul; arkadaşlarla, akranlarla sürdürülen sosyal ilişkiler, kendini gerçekleştirme ve sağlık durumu bağlamında subjektif refahın önemli bir parçasıdır. Okul aynı zamanda aile ve toplumla bütünleşerek, çocukları kuşatan en yakın çevre olarak subjektif refahı etkilemekte ve yaşam tatminini de belirlemektedir (Konu vd., 2002).

Okul, aile ve toplum bağlamında deneyimleri paylaşma, zamanla çocuklar tarafından içselleştirilebilmekte ve yaşamdaki tatminin önemli bir kaynağı olmaktadır. Böylece sadece mevcut koşullar içindeki refaha değil, aynı zamanda gelecekteki refahın artırılmasına da katkı sağlanmış olmaktadır. Bir anlamda sosyal etkileşimler yoluyla yaşanmış olan olumlu deneyimler özellikle çocuklar için yetenek ve kaynağa dönüşmektedir.

Çocukları güçlendiren bu deneyimler davranışlarına yansiyarak birey olarak ayakları üzerinde durabilmelerini, hayata meydan okuyabilmelerini, güven ve benlik saygılarının da artmasını sağlamaktadır. Böylece gelişen sosyal kapital; kendi kendine yetebilmeyi ve mutlu olmayı desteklemektedir (Lahikainen vd., 2008). Subjektif refahın en önemli belirleyicisi olan mutluluk, göreceli olarak yaşam gerçeklerini deneyimleme sonucunda gösterilen bireysel bir tutumdur. Diğer taraftan mutluluk; içinde bulunulan çevrede anlık olay ya da koşullara bir tepki olarak da açıklanmaktadır. Subjektif refahın önemli bir bileşeni olarak çocukların yaşamda mutlu olmaları, kendilerine ve başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmelerini de artırmaktadır (Csikszentmihalyi ve Mei-Ha-Wong, 1991). Bu bağlamda subjektif refah; yaşam tatmini ve ruh sağlığı ile ilişkilidir. Yaşam tatmini; bireylerin mevcut, geçmişteki ve gelecekteki yaşamdan hoşnut olmalarını, başkalarına ve kendi yaşamlarına ilişkin çeşitli duyguları içermektedir. Bunlar; mutluluk, memnuniyet, kendini önemseme, sevinç, neşe, sevgi gibi olumlu duygular olabileceği gibi; utanma, suçluluk, üzüntü, öfke, endişe, kaygı, yalnızlık ve depresif olma gibi olumsuz duygular da olabilmektedir (Eddington ve Shuman, 2005).

Subjektif refah kapsamında duyguları açıklamanın farklı yolları vardır. Genel olarak duygular; olay, durum ya da olguları kavrama ve bunlara verilen tepkilerle ilişkilidir. Duygusal tepkiler bireylerin yaşamı anlamlandırmaları ile ruh hallerini de ortaya koymaktadır.

Bu araştırma 12-15 yaş grubunda erken ergenlik dönemindeki çocukların kendilerine ve yaşama ilişkin değerlendirmelerinden yola çıkılarak onların gözünden subjektif refah kapsamında duygu, düşünce ve beklentilerini ortaya koyabilmek amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür.

### **Materyal ve Yöntem**

Bu çalışmada ilköğretime devam eden 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif (öznel) refah belirleyicilerinden bazılarının ilişkin değerlendirmelerinin, bu değerlendirmeler üzerinde bazı değişkenlerin etkisinin ve subjektif refah belirleyicileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada Pursaklar İlköğretim Okulu (51 öğrenci) ile Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı İlköğretim Okulu'nda (51 öğrenci) eğitim-öğretime devam eden 102 öğrenci basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle araştırmanın içeriği, rehber öğretmenlere aktarılmış, çocukların subjektif (öznel) refaha ilişkin değerlendirmelerini belirlemek için hazırlanan anket formunun öğrenciler tarafından yanıtlanması sağlanmıştır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili cinsiyet, yaş, devam edilen okul, anne ve babanın

eğitim durumu, kardeş sayısı ve ailedeki birey sayısı gibi **demografik bilgileri** elde etmeye olanak sağlayan soruları içermektedir. İkinci bölümde **subjektif (öznel) refah** bölümü altında çeşitli ölçekler (öz bildirim/kendini tanımlama, duygusal işlevsellik ve psiko-sosyal işlevsellik) bulunmaktadır. Merkezi Tokyo’da bulunan Çocuk Araştırması Ağı (Child Research Net) tarafından Tokyo, Sanghay, Seul, Londra ve Newyork’ta yaklaşık 5000 öğrenci üzerinde yürütülen karşılaştırmalı bir araştırmada kullanılan subjektif refah bölümü altındaki ölçekler bu çalışma kapsamında Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır.

Subjektif (öznel) refah bölümünde yer alan öz bildirim ölçeği; çocukların “dürüst biriyim”, “nazik biriyim” gibi kendi kişiliklerini değerlendirmelerini, bir anlamda kendilerini tanımlamalarını sağlayan ve “evet” ya da “hayır” olarak yanıtlanan maddelerden oluşmaktadır. Çocukların subjektif refah kapsamında aile ve okul yaşamlarına ilişkin olumlu ya da olumsuz duygularını açıklamalarına dayanan “duygusal işlevsellik” *mutluluk* [(1)çok mutsuzum-(5)çok mutluyum], *öfke* [(1) çok öfkeliyim-(5) hiç öfkeli değilim], *kuşku* [(1) çok kuşkuluyum-(5) hiç kuşku değilim] ve *hüzün* [(1)çok hüzünlüyüm-(5) hiç hüzünlü değilim] boyutlarını değerlendirmeye olanak sağlayan 4 maddeden; psiko-sosyal işlevsellik ise çocukların mevcut ve gelecek yaşamlarına ilişkin “hızlı büyümek isterim”, “üniversiteye gitmek isterim”, “okula gitmekten sıkılıyorum” gibi değerlendirmeleri ile beklentilerine yönelik “evet” ya da “hayır” yanıtını içeren 17 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS v.16 (Statistical Package for The Social Sciences) istatistik paket yazılım programı ile incelenmiştir. Anket formu kapsamında subjektif refahı oluşturan ölçeklerin yapı geçerliğini kontrol etmek için bir faktör analizi tekniği olan “Döndürülmüş (Varimax) Temel Bileşenler Analizi” uygulanmıştır (Köklü ve Büyüköztürk, 2000). Anket formunun güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ayrıca, anket formunda yer alan soruların olumlu ve olumsuz tutumları ayırt etme gücü madde analizi yapılarak incelenmiş ve madde puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre subjektif refah bölümündeki öz bildirim ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.70, açıklanan varyansı %60.4; psiko-sosyal işlevsellik ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.73, açıklanan varyansı %64.02 olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmada kullanılan subjektif refahı oluşturan ölçekleri betimleyen istatistikler

<b>Subjektif refahı oluşturan ölçekler</b>	Madde sayısı	Puan aralığı	Tek faktörün açıkladığı varyans	İç tutarlılık katsayısı
Öz bildirim	17	2	60.04	0.70
Psiko-sosyal işlevsellik	17	2	64.02	0.73

Araştırmada öncelikle “subjektif refah” kapsamında öz bildirim, duygusal işlevsellik ve psiko-sosyal işlevsellik ölçeklerini tanımlayıcı istatistik analiz yapılmıştır. Subjektif (öznel) refahı oluşturan ölçekler üzerinde cinsiyet, okul türü, anne ve babanın eğitimi, kardeş sayısı, ailedeki birey sayısı gibi değişkenlerin etkisi bağımsız gruplar için “t testi” analizi yapılarak incelenmiştir. Subjektif refahı oluşturan ölçeklerin karşılıklı etkileşimini açıklamak amacı ile “pearson korelasyon analizi” yapılmıştır.

### Bulgular

Bu araştırmada 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif (öznel) refah belirleyicilerinden bazılarına ilişkin değerlendirmelerini, bazı değişkenlerin bu değerlendirmeler üzerindeki etkisi ile subjektif refah belirleyicileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere elde edilen bulgular “Çocukları ve Ailelerini Tanıtıcı Demografik Bilgiler”, “Subjektif Refahı Oluşturan Ölçeklerin Değerlendirilmesi”, “Subjektif Refahı Oluşturan Ölçeklerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” ile “Subjektif Refahı Oluşturan Ölçekler Arasındaki İlişki” alt başlıkları altında irdelenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan 12-15 yaş grubundaki çocukları ve ailelerini tanıtıcı demografik bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	Sayı	%	<b>Annenin eğitim durumu</b>	Sayı	%
Erkek	43	42.2	Liseden az	47	46.1
Kız	59	57.8	Lise ve daha fazla	55	53.9
<b>Çocukların yaşı</b>			<b>Babanın eğitim durumu</b>		
12	35	34.3	Liseden az	32	31.4
13	37	36.3	Lise ve daha fazla	70	68.6
14	24	23.5	<b>Kardeş sayısı</b>		
15	6	5.9	≤2	94	92.2
<b>Okul türü</b>			>2	8	7.8
Devlet	51	50.0	<b>Ailedeki birey sayısı</b>		
Özel	51	50.0	≤4	81	79.4
			>4	21	20.6
Toplam	102	100.0			

Araştırmaya katılan çocukların % 57.8’i kız, % 42.2’si erkektir. Bu çocukların % 36.3’ü 13, % 34.3’ü 12, % 23.5’i 14 ve % 5.9’u ise 15 yaşındadır. Çocukların yarısı (% 50) devlet ve diğer yarısı (% 50) özel okul öğrencisidir. İlköğretime devam eden bu çocukların annelerinin % 53.9’unun eğitimi lise ve liseden daha yüksek, % 46.1’inin eğitimi liseden daha az iken; babalarının % 68.6’sınının eğitimi ise lise ve liseden daha yüksek okullardan mezun olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların büyük çoğunluğunun (% 92.2) 2 ve 2’den daha fazla kardeşi vardır. Aile büyüklüğü 4 ve 4’ten daha fazla olan çocukların oranı % 79.4’tür (Tablo 2).

Tablo 3. Subjektif refahı oluşturan ölçeklere ilişkin maddelerin sayısı ve yüzde değerlerinin dağılımı

Özbidirim	SUBJEKTİF (ÖZNEL) REFAHI OLUŞTURAN ÖLÇEKLER								
	Evet		Hayır		Psiko-sosyal işlevsellik	Evet		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%		Sayı	%	Sayı	%
1.Dürüst biriyim	98	96.1	4	3.9	1.Sabahları okula gitmek istemiyorum	52	51.0	50	49.0
2.Nazik biriyim	84	82.4	18	17.6	2.Okula gitmekten sıkılıyorum	66	64.7	36	35.3
3.Cesurum	85	83.3	17	16.7	3.Her gün kendimi sıkılmış hissediyorum	69	67.6	33	32.4
4.Çalışkanım	77	75.5	25	24.5	4.Hızlı büyümek isterim	60	58.8	42	41.2
5.Arkadaşlarım arasında popülerim	54	52.9	48	47.1	5.Şu anki yaşımda kalmak istiyorum	51	50.0	51	50.0
6.Sporda iyiyim	79	77.5	23	22.5	6.Daha küçük olmak istiyorum	80	78.4	22	21.6
7.Okulda iyi bir sicilim var	71	69.6	31	30.4	7.Herkes tarafından sevilen biri olmak isterim	97	95.1	5	4.9
8.Yardımseverim	100	98.0	2	2.0	8.İyi bir anne-baba olmak isterim	99	97.1	3	2.9
9.Uyumlu biriyim	98	96.1	4	3.9	9.Mutlu bir aileye sahip olmak isterim	102	100.0	-	-
10.Tutumluyum	74	72.5	28	27.5	10.Babam / annem gibi olmak isterim	82	80.4	20	19.6
11.Unutkanım	42	41.2	60	58.8	11.Ünlü olmak isterim	51	50.0	51	50.0
12.Utangaç biriyim	54	52.9	48	47.1	12.Zengin olmak isterim	76	74.5	26	25.5
13.Zamanımı iyi kullanırım	69	67.6	33	32.4	13.İş yaşamımda başarılı olmak isterim	100	98.0	2	2.0
14.Başarılıyım	82	80.4	20	19.6	14.Yabancı bir ülkede yaşamak isterim	47	46.1	55	53.9
15.Dikkatliyim	78	76.5	24	23.5	15.Üniversiteye gitmek isterim	98	96.1	4	3.9
16.Kırılganım	63	61.8	39	38.2	16.Hangi mesleği seçeceğime karar verdim	74	72.5	28	27.5
17.Şanslı biriyim	63	61.8	39	38.2	17.Mutlu bir evlilik yapmak isterim	97	95.1	5	4.9

Tablo 3. Subjektif refahı oluşturan ölçeklere ilişkin maddelerin sayısı ve yüzde değerlerinin dağılımı (Devam)

SUBJEKTİF (ÖZNEL) REFAHI OLUŞTURAN ÖLÇEKLER									
Öz bildirim	Evet		Hayır		Psiko-sosyal işlevsellik	Evet		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%		Sayı	%	Sayı	%
<b>Duygusal işlevsellik</b>									
<b>Mutluluk</b>					<b>Öfke</b>				
	<b>Evde</b>		<b>Okulda</b>			<b>Evde</b>		<b>Okulda</b>	
	Sayı	%	Sayı	%		Sayı	%	Sayı	%
1.Çok mutsuzum	1	1.0	3	2.9	1.Çok öfkeliyim	11	10.8	6	5.9
2.Biraz mutsuzum	5	4.9	8	7.8	2.Öfkeliyim	17	16.7	6	5.9
3.Bilmiyorum	7	6.9	14	13.7	3.Bilmiyorum	14	13.7	25	24.5
4.Mutluyum	32	31.4	26	25.5	4.Biraz öfkeliyim	36	35.3	42	41.2
5.Çok mutluyum	57	55.9	51	50.0	5.Hiç öfkeli değilim	24	23.5	23	22.5
<b>Kuşku</b>									
	<b>Evde</b>		<b>Okulda</b>			<b>Evde</b>		<b>Okulda</b>	
	Sayı	%	Sayı	%		Sayı	%	Sayı	%
1.Çok kuşkuluyum	17	16.7	15	14.7	1.Çok hüznünlüyüm	12	11.8	8	7.8
2.Kuşkuluyum	10	9.8	14	13.7	2.Hüznünlüyüm	6	5.9	6	5.9
3.Bilmiyorum	11	10.8	23	22.5	3.Bilmiyorum	15	14.7	24	23.5
4.Biraz kuşkuluyum	9	8.8	17	16.7	4.Biraz hüznünlüyüm	18	17.6	13	12.7
5.Hiç kuşku değilim	55	53.9	33	32.4	5.Hiç hüznünlü değilim	51	50.0	51	50.0

Araştırmada 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif (öznel) refah kapsamında öz bildirim, duygusal işlevsellik ve psiko-sosyal işlevsellik ölçeklerine verdikleri yanıtların dağılımı tanımlayıcı istatistik analiz kapsamında sayısı ve yüzde değerler ile açıklanarak yorumlanmıştır. Buna göre çocukların genel olarak kendilerini yardımsever (% 98.0), dürüst ve uyumlu (% 96.1), cesur (% 83.3), nazik (% 82.4), başarılı (% 80.4) biri olarak olumlu ifadelerle tanımladıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan çocuklar sporda iyi olduklarını düşünmekte (% 77.5); dikkatli (% 76.5), çalışkan (% 75.5) ve tutumlu (% 72.5) olduklarına inanmaktadırlar. Bu çocukların % 69.6'sı okulda iyi bir sicili olduğunu belirtirken, % 30.4'ü okulda kötü bir sicili olduğunu, % 67.6'sı zamanını iyi kullandığını, % 32.4'ü ise zamanını iyi kullanmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan çocukların % 61.8'inin kendisini kırılgan ve şanslı biri olarak tanımladıkları, % 38.2'sinin ise kendisini kırılgan ve şanslı bulmadıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan çocukların yarısından fazlası (% 58.8) unutkan olmadığını, % 41.2'si ise unutkan olduğunu düşünmektedir. Arkadaşları arasında popüler olduğuna

inanılan çocukların oranı ile kendisini utangaç biri olarak gören çocukların oranı aynıdır (% 52.9). Çocukların yarısına yakınının ise (% 47.1) arkadaşları arasında popüler olmadıkları ve kendilerini utangaç bulmadıkları belirlenmiştir (Tablo 3).

Psiko-sosyal ölçek kapsamında çocukların mutlu bir aileye sahip olmayı (% 100.0), iş yaşamlarında başarılı (% 98.0) ve ileride iyi bir anne-baba olmayı (% 97.1), üniversiteye gitmeyi (% 96.1), herkes tarafından sevilen biri olmayı (% 95.1) ve mutlu bir evlilik yapmayı (% 95.1) istedikleri belirlenmiştir (Tablo 3).

Çocukların % 80.4’ü ileride anne babası gibi olmak istedikleri, %78.4’ünün ise daha küçük olmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Çocuklar zengin olmayı istemektedir (% 74.5) ve hangi mesleği seçeceklerine karar verdiklerini (% 72.5) belirtmektedirler. Diğer taraftan çocuklar her gün kendisini sıkılmış hissederken (% 67.6), % 32.4’ü ise kendisini sıkılmış hissetmemektedir. Ayrıca okula gitmekten sıkıldığını belirtenlerin oranı (% 64.7), okula gitmekten sıkılmadığını belirten çocukların oranından (% 32.4) fazladır. Bununla birlikte çocukların hızlı büyümek istedikleri anlaşılrken (% 58.8), % 41.2’sinin ise hızlı büyümek istemedikleri dikkati çeken önemli bir bulgudur. Çocukların yarısından biraz fazlası (% 53.9) yabancı bir ülkede yaşamak istememektedir, yabancı bir ülkede yaşamak isteyen çocukların oranı ise % 46.1’dir. Sabahları okula gitmek istemeyen çocukların oranı (% 51.0), sabahları okula gitmek isteyen çocukların oranından (% 49.0) yüksek olmakla birlikte; bu oranlar birbirine yakındır. Bu çocukların yarısı (% 50) şu anki yaşında kalmayı ve ünlü olmayı isterken; diğer yarısının (% 50) ise şu anki yaşında kalmak ve ünlü olmak istememeleri dikkati çeken önemli bulgular arasında yer almaktadır (Tablo 3).

Bu araştırmada duygusal işlevsellik ölçeğinin mutluluk boyutunda çocukların verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde; evde mutlu olduğunu belirten çocukların sayısının (*mutluyum*[32] + *çok mutluyum*[57] = 89), okulda mutlu olduğunu belirten çocukların sayısından (*mutluyum*[26] + *çok mutluyum* [51]= 77) daha fazla olması önemli bir bulgudur.

Öfke boyutu değerlendirildiğinde, çocukların evde (*çok öfkeliyim*[% 10.8] + *öfkeliyim*[% 16.7] + *biraz öfkeliyim*[% 35.3] = % 62.8) okula (*çok öfkeliyim*[% 5.9] + *öfkeliyim*[% 5.9] + *biraz öfkeliyim*[% 41.2] = % 53.0) göre daha öfkeli oldukları anlaşılmaktadır. Ancak evde (% 23.5) ve okulda (% 22.5) hiç öfkeli olmadığını belirten çocukların oranları birbirine yakındır.

Duygusal işlevselliğin kuşku boyutuna bakıldığında evde hiç kuşkulu olmayan çocukların oranı (% 53.9), okulda hiç kuşkulu olmadığını belirten çocukların oranından (% 32.4) yüksektir. Bu bağlamda çocukların okulda

(çok kuşkuluyum [% 14.7] + kuşkuluyum [% 13.7] + biraz kuşkuluyum [16.7] = % 45.1) eve (çok kuşkuluyum [% 16.7] + kuşkuluyum [% 9.8] + biraz kuşkuluyum [8.8] = % 35.3) göre daha kuşkulu oldukları anlaşılmaktadır.

Hüzün boyutunda; evde ve okulda hiç hüzünlü olmadığını belirten öğrencilerin sayısı aynıdır (51). Ancak bu öğrencilerin evde (çok hüzünlüyüm [% 11.8] + hüzünlüyüm [5.9] + biraz hüzünlüyüm [% 17.6] = % 35.3) okula (çok hüzünlüyüm [% 7.8] + hüzünlüyüm [5.9] + biraz hüzünlüyüm [% 12.7] = % 26.4) göre daha hüzünlü oldukları bulunmuştur.

Tablo 4. Subjektif (öznel) refahı oluşturan ölçekler üzerinde bazı değişkenlerin etkisi ve t testi analizi sonuçları

Subjektif refahı oluşturan ölçekler	Cinsiyet (4)		Okul türü (1)		Anenin öğrenim durumu (2)		
	$\bar{X}$	T	$\bar{X}$	t	$\bar{X}$	T	
Öz bildirim	Erkek	29.19	Devlet	28.71	<Lise	28.68	<b>3.08*</b>
	Kız	29.66	Özel	30.22	≥Lise	30.13	
Duygusal işlevsellik	Erkek	26.69	Devlet	28.39	<Lise	28.45	<b>3.06*</b>
	Kız	26.31	Özel	32.65	≥Lise	32.29	
Psiko-sosyal işlevsellik	Erkek	29.33	Devlet	29.86	<Lise	29.81	.28
	Kız	30.07	Özel	29.65	≥Lise	29.71	
	Babanın öğrenim durumu (3)		Ailedeki birey sayısı		Kardeş sayısı		
	$\bar{X}$	T	$\bar{X}$	t	$\bar{X}$	T	
Öz bildirim	<Lise	28.03	≤4	29.95	≤2	29.54	.29
	≥Lise	30.11	>4	29.33	>2	28.50	
Duygusal işlevsellik	<Lise	28.00	≤4	32.38	≤2	30.61	.70
	≥Lise	31.67	>4	30.04	>2	29.50	
Psiko-sosyal işlevsellik	<Lise	29.72	≤4	29.48	≤2	1.86	.18
	≥Lise	29.77	>4	29.83	>2	1.19	

\*p<.05

\*\*p<.01,

\*\*\*p<.001

Subjektif refah ölçekleri (öz-bildirim, psiko-sosyal işlevsellik, duygusal işlevsellik) üzerinde seçilen değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, annenin eğitimi, babanın eğitimi, kardeş sayısı, ailedeki birey sayısı) etkisi t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4). Yapılan t testi analizine göre ailedeki birey sayısı ve kardeş sayısı dışında seçilen diğer değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, annenin eğitimi, babanın eğitimi) subjektif refahı oluşturan ölçekler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Subjektif refahı oluşturan ölçekler üzerinde bu değişkenlerin etkisi, araştırmaya katılan çocukların her bir ölçeğe verdikleri yanıtların puan ortalamalarına göre sıralanmıştır:

Erken ergenlik dönemindeki çocuklar için özel okula ya da devlet okuluna devam etme, subjektif refah kapsamında öz bildirim (kendini tanımlama) ve duygusal işlevsellik ölçeklerini etkilemektedir (p<.01). Bu

noktada özel okula devam eden çocukların ( $\bar{x}=32.65$ ,  $\bar{x}=30.22$ ) devlet okuluna devam edenlere ( $\bar{x}=28.39$ ,  $\bar{x}=28.71$ ) göre evde ve okulda duygusal işlevselliğe (mutluyum gibi olumlu; öfkeliyim, hüznümlüyüm gibi olumsuz duygular) ve kendilerini tanımlamalarına ilişkin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<.01$ ; Tablo 4).

Annenin öğrenim durumu; öz bildirim ve duygusal işlevselliği etkilemektedir ( $p<.05$ ). Anneleri lise ve liseden daha yüksek okullardan mezun olan çocukların ( $\bar{x}=32.29$ ,  $\bar{x}=30.13$ ), anneleri liseden az okullardan olan çocuklara ( $\bar{x}=28.45$ ,  $\bar{x}=28.68$ ) göre duygusal işlevsellik kapsamındaki evde ve okulda olumlu ya da olumsuz duyguları değerlendirmeye ve kendilerini tanımlamaya ilişkin verdikleri yanıtların puan ortalamaları daha yüksektir.

Babanın öğrenim durumu; öz-bildirim ve duygusal işlevselliği etkilemektedir ( $p<.01$ ). Babaları lise ve liseden daha yüksek okullardan mezun olan çocukların ( $\bar{x}=31.67$ ,  $\bar{x}=30.11$ ), duygusal işlevselliğe ve kendilerini tanımlamaya ilişkin yanıtlarının puan ortalamalarının; babaları liseden daha az okullardan mezun olan çocuklardan ( $\bar{x}=28.00$ ,  $\bar{x}=28.03$ ) yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 4).

Cinsiyet değişkeni duygusal işlevsellik ( $p<.01$ ) ve psiko-sosyal işlevsellik ölçeklerini etkilemektedir ( $p<.001$ ). Araştırmaya dahil edilen kızların ( $\bar{x}=30.07$ ) erkeklere ( $\bar{x}=29.33$ ) göre psiko-sosyal değerlendirme ve beklentilere ilişkin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Erkeklerin ise evde ve okulda olumlu ya da olumsuz duyguları değerlendirmeyi içeren duygusal işlevselliğe ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{x}=26.69$ ) kızlara ( $\bar{x}=26.31$ ) göre her ne kadar yüksek gibi görünse de birbirine yakın olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 4).

Tablo 5. Subjektif refahı oluşturan ölçekler arasındaki etkileşim ve pearson korelasyon analizi sonuçları

<b>Subjektif (öznel) refahı oluşturan ölçekler</b>	<b>Öz Bildirim</b>	<b>Duygusal İşlevsellik</b>	<b>Psiko-Sosyal İşlevsellik</b>
Öz Bildirim	-		
Duygusal İşlevsellik	<b>.213*</b>	-	
Psiko-Sosyal İşlevsellik	<b>.224*</b>	207	-

\* $p<.05$

Araştırmada 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif (öznel) refah kapsamında yaşamlarına ve kendilerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi yapılarak açıklanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi, subjektif refahı oluşturan öz bildirim ile duygusal işlevsellik ( $r=.213$ ,  $p<.05$ ) ve psiko-sosyal işlevsellik ( $r=.224$ ,  $p<.05$ ) arasında olumlu düzeyde ilişki vardır.

### **Tartışma**

Çocukların yaşamlarını çeşitli boyutları ile değerlendirmeye olanak sağlayan bu araştırmada; çocukların kendilerini yardımsever, dürüst ve uyumlu gibi olumlu ifadelerle tanımladıkları belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler dikkate alındığında çocukların mutlu bir aileye sahip olmayı, iş yaşamlarında başarılı ve ileride iyi bir anne-baba olmayı, üniversiteye gitmeyi, herkes tarafından sevilen biri olmayı ve mutlu bir evlilik yapmayı istemeleri araştırmanın beklenen bulguları arasında bulunmaktadır. Ancak araştırmada her gün kendisini sıkılmış hissedene ve okula gitmekten sıkılan ile sabahları okula gitmek istemeyen öğrenciler bu durumu özellikle okul ortamındaki ilişki ve etkileşimlere bağlı olarak onların evde ya da okulda mutlu, öfkeli, kuşkulu ve hüzünlü olma durumlarına ilişkin nasıl değerlendirme yaptıkları ile ilişkilendirilebilir. Elde edilen bulgular ışığında çocukların özellikle evde kendilerini daha mutlu hissettikleri, öfke duydukları ve hüzünlü oldukları; okulda ise daha kuşkulu oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin duygusal işlevsellik kapsamında okul açısından değerlendirmelerinde “bilmiyorum” yanıtını daha yüksek oranlarda yanıtlamaları araştırmada ortaya çıkan önemli bir bulgu olarak dikkati çekmektedir. Bir anlamda gelecekteki yaşama ilişkin beklenti ve hedefler bağlamında psiko-sosyal işlevsellik kapsamında çocukların okula ilişkin yaptığı olumsuz değerlendirmelerin, okulda duygusal olarak belirsiz duyguların ifade edilmesi ile desteklendiği anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle çocukların içinde buldukları dönemin gereği olarak evde hissettikleri olumsuz duygular ile özellikle okulda arkadaş, öğretmenler ve idareciler ile yaşadıkları etkileşimlerin psiko-sosyal ve duygusal işlevsellikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile özellikle okul ortamında yaşanan çeşitli olumsuz deneyimlerin çocukların okula karşı olumlu beklenti, tutum ve algı geliştirmelerini engellediği ifade edilebilir. Elizabeth ve arkadaşlarının (2008) 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif refahını araştırmak üzere 2008 yılında yaptıkları araştırmada ergenlerin subjektif refahının belirleyicileri olarak başta aile olmak üzere akran grupları ile ilişkilerin, okul yaşamının ve özsaygının önemli olduğu vurgulanmıştır (Elizabeth vd. 2008).

Araştırmaya katılan 12-15 yaş grubundaki çocukların subjektif refahı üzerinde devam edilen okul türü, annenin ve babanın eğitim durumu ile cinsiyetin etkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda özel okula devam eden çocukların evde ve okulda duygusal işlevselliklerinin yüksek olduğu ve kendilerini daha olumlu biri olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan anneleri lise ve liseden daha yüksek okullardan mezun olan çocukların bir anlamda olumlu ya da olumsuz duygularını daha iyi ifade ederek kendilerini olumlu biri olarak gördükleri ve duygusal işlevselliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Babaları lise ve liseden daha yüksek eğitilmiş olan çocukların ise öz bildirim ve duygusal işlevselliği değerlendirme konusunda daha duyarlı oldukları, bu nedenle fark yaratan yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu olarak kızların erkeklere göre psiko-sosyal işlevsellikleri daha yüksek olduğu için mevcut yaşamlarına ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptıkları ve gelecekteki beklentiler konusunda iyimser oldukları söylenebilir.

Son olarak öz bildirim, duygusal ve psiko-sosyal işlevsellik arasında olumlu ve pozitif yönde bir ilişkinin varlığı; araştırma kapsamındaki çocuklar kendilerini ne kadar olumlu tanımlarlarsa, o ölçüde hem evde hem de okulda pozitif duygular geliştirerek mevcut yaşama ilişkin değerlendirmelerinin olumlu ve geleceğe ilişkin beklentilerinin de bu doğrultuda iyimser olacağına işaret olarak gösterilebilir. McCullough ve arkadaşları (2000) tarafından erken ergenlik dönemindeki çocukların kendilerine ilişkin algılarını ifade etmelerine olanak sağlayan öz bildirim, yaşam olayları ve pozitif subjektif refah (pozitif etki, negatif etki, yaşam tatmini) arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile 92 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (McCullough vd. 2000). Ayrıca Woldehanna ve arkadaşları.(2008) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmada çocukların geleceğe ilişkin beklentilerinin iyimser olduğu bulunmuştur (Woldehanna vd. 2008).

### **Sonuç ve Öneriler**

Elde edilen bu bulgular ışığında çocukların yaşamında subjektif refah; güçlenme bağlamında ele alınmalıdır. Çocukların psikolojik, sosyal, bireysel olarak güçlenmeleri; kendilerine güvenmelerini, benlik saygılarının yüksek olmasını, kendilerine, başkalarına ve yaşama daha olumlu ve iyimser bakışlarının olmasını sağlar. Bu anlamda yaşamın erken dönemlerinde refahın gelişmesi; çocukların duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimine yönelik beceri ve yetenekler kazanmalarını destekleyerek, bir anlamda çocukları

gelecekte kendi ayakları üzerinde güçlü bireyler olmaya hazırlar. Bu nedenle subjektif refah kapsamında çocukların yaşamlarını iyileştirmek için düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Diğer taraftan subjektif refahı olumlu etkileyen akademik beceriler geliştirilmesine, okul motivasyonunun artırılmasına ve bu amaçla öğretmenlerin desteklenmesine yönelik eğitim politikaları oluşturulabilir. Ayrıca çocukların yaşam tatminini ve mutluluğunu artırmaya yönelik olarak zihinsel, duygusal ve fiziksel durumlarının iyileştirilmesini sağlayan aile ve okul odaklı sosyal politikalar geliştirilebilir.

### **Kaynaklar**

- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being, working paper*. No: 48, Helsinki.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children*, 15(2), 76-96.
- Csikszentmihalyi, M. and Mei-Ha-Wong, M. (1991). The situational and personal correlates of happiness: a cross-national comparison. *Subjective Wellbeing* (Ed. F. Strack, M. Argyle and N. Schwarz.), Pergamon, 193-121, London.
- Denzin, N. K. (1982). The significant others of young children: notes toward a phenomenology of childhood. *The Social Life of Children in a Changing Society* (Ed. K. Borman.), Ablex, 29-46, Norwood, NJ.
- Diener, E. D., Suh, E. and Oishi, S. (2003). *Recent finding on subjective well-being. Workshop on measuring empowerment: cross-disciplinary perspectives*. World Bank, Washington, DC.
- Eddington, N. and Shuman, R. (2005). Subjective well-being (happiness). Erişim Tarihi: 10.04.2009.
- Elizabeth, V., Charu, T., Rufus, G., Melissa, M., Vendy, C., Erin, C., Amber, B., Laurie-Ann, M., Stacy, C., Kim, B. and Laura, D. (2008). Subjective well-being in urban adolescents of color. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(3), 224-233.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. and Rimpea, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155-165.

- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). Sosyal bilimler için istatistiğe giriş. Pegem Yayınları, Ankara
- Lahikainen, A. R., Tolonen, K. and Kraav, I. (2008). Young children’s well-being and family discontents in a changing cultural context. *Child and Res.* 1, 65-85.
- Lahikainen, A. R., Tolonen, K. and Kraav, I. (1996). Framing Children’s Insecurity in Postmodern Society. *Social Work and Social Security in a Changing Society.* (Ed. J. Hämäläinen, R. Vornanen, & J. Laurinkari.), Festschrift for Prof. Pauli Niemelä, 111–122, Nürnberg: Maro.
- Lewinsohn, P. M., Redner, J. E. and Seeley, J. R. (2007). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. *Subjective Well-Being* (Ed. F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz), Maxwell Macmillan Pergamon Publishing Corporation, 149-169, Toronto.
- Mccullough, G., Huebner, E. S. and Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept and adolescent’s positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Palomar-Lever, J., Lanzogarta-Pinol, N. and Hernandez-Uralde, J. (2004). Poverty, psychological resources and subjective well-being. <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/IIDSES/pdf/investigacion/idses3ingles.pdf>. Erişim Tarihi: 15.03.2009.
- Woldehanna, T., Mekonnen, A. and Alemu, T. (2008). Young lives: ethiopia round 2 survey report. [http://www.younglives.org.uk/pdf/publication-section-pdfs/countryreports/Eth\\_survey\\_report\\_2.pdf](http://www.younglives.org.uk/pdf/publication-section-pdfs/countryreports/Eth_survey_report_2.pdf), 2008. Erişim tarihi: 12.03.2009.



1969 yılında eşiyle nişan resmi...

# ÇOCUKLARDA PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

## PROBLEM SOLVING SKILL IN CHILDREN

*Öğr. Gör. Vuslat OĞUZ \**  
*Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL \*\**

### Öz

Problem, kişinin amacına ulaşmasında karşısına çıkan engeldir. Problem çözme ise, bir amaca ulaşmada karşılaşılan engelleri aşma sürecidir. Problemlerle karşılaşan kişi bu süreçte problemi sezer, tanımlar, çözümler, olası çözüm yollarını belirler. Çözüm yollarından birine karar verir, karar verilen çözüm seçeneğini uygular, uygulama sonucunu değerlendirir. Bir çocuk, problemle karşılaştığında problemi çözebilmek için problemler karşısında neler yapabildiğini saptar, kendisini tanır. Bir problemle başa çıkabilmek için çaba harcadığında kendini geliştirir. Problemin çocuğu zorlaması, problem çözmeye ilişkin alternatiflerin yaratılmasına ve yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkıda bulunur. Çocuğun problem çözme becerisinde kişilik özellikleri, kendisine ilişkin düşünceleri, anne baba tutumları, öğretmenleri ve yaşantıları etkili olur. Bu çalışmada, erken çocukluktan itibaren sürekli olarak geliştirilmesi gereken problem çözme becerisi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmesi, anne-babalara ve eğitimcilerle önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Problem çözme becerisi, çocuk.

### Abstract

Problem is the obstacle experienced by a person while achieving their goal. Problem solving is the process of overcoming encountered obstacles

---

\* İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Gençlik Hizmetleri Bölümü çocuk Gelişimi Programı

\*\* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

while achieving a purpose. The person facing the problem perceives, identifies, analysis, and specifies possible solutions. Then he or she chooses one of the solutions, implements the selected solution, and assesses the result the application. When a child encounters a problem, he or she determines the possible solutions for the problem and recognizes own self in order to solve the problem. The child will be matured by the efforts made to cope with the problem. Being forced by the problem may contribute to the creation of alternatives concerning problem solving, and to the development of creative thinking. The personality traits, thoughts of own self, attitudes of parents, teachers, and experiences have influence on the child's problem-solving ability. The aim of this study was to implant theoretical information related to problem-solving ability, which should be improved continuously since the early childhood, and to make recommendations to parents and educators.

**Keywords:** Problem solving skill, children.

## Giriş

Bireylerin içinde buldukları karışık durumlar olarak ifade edilen problem, günlük yaşamda farklı şekillerde kendini göstermektedir. Bir çocuk için arkadaşının yöneltmiş olduğu bir soru, öğretmenin verdiği bir ödev problem olabilmektedir (Gelbal, 1991). Çocuk, yaşamının belli dönemlerinde, farklı şekillerde küçük veya büyük problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Aynı problemi birçok çocuk farklı şekillerde çözme girişiminde bulunmakta, bazıları başarılı olurken bazıları başarısız olmaktadır. Bu noktada, çocuğun sahip olduğu problem çözme becerisi önemlidir (Eskin, 2009). Çocuğun problem çözme becerisinin gelişmesi için belki çok defa benzer ve farklı problemlerle karşılaşması gerekir. Problemlerle karşılaşan çocuk, problemi nasıl çözeceği konusunda alternatif çözümler üretmeye başlar, problemi nasıl ele alacağı konusundaki farkındalığı artar. Stevens (1998)'a göre, karşılaşmış olduğu problemi etkili olarak değerlendirmek için çocukların bilgiye ihtiyaçları vardır. Etkili bilgiler, etkili çözümler getirir. Bu noktada çocuk, yaşantı ve bilgiden yararlanır. Çünkü problem çözmeye tek başına yaşantı yeterli değildir.

Problem çözme bir amaca ulaşmayı hedefleme, bu hedefin karşısına çıkan tüm engelleri aşmayı kapsayan bir süreçtir ve çocuklar engelleri aşmak için uygun yollar bularak problemi ortadan kaldırmaya çalışırlar (Bedoyere, 1997; Zeytun, 2010). Problem çözmeye standart çözümler yoktur, çünkü her birinde problem durumuyla karşılaşan çocuğun kendi kişiliği, gereksinimleri, motivasyonu ve diğer bireyler söz konusudur. Problemi olan çocuklar,

olumsuz duygularla dolu oldukları için problemlerine çözüm bulmaktan çok, duygularını dökmek istedikleri izlenimini verirler. Ancak, bu süreçte içten içe bir çözüm bulunmasını isterler (Bedoyere, 1997).

Çocuklar doğal problem çözücüdürler ve problemleri çözerken başarı elde etmek için çözme denemeleri yaparak fırsatlar yaratırlar (Bullock, 1988). Büyüdükçe problem çözenin içinde yer alması çocuğun kendindeki geçiş ve değişimleri anlaması açısından önemlidir (Mountrose, 2000). Anne ve babaları, çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları problemlerle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda yönlendirmeleri, yaşanan problemleri tespit etmeleri önemlidir (İnan, 2010). Aile ortamı dışında, okul ortamlarında da çocuklar, diğer bireylerle etkileşim halinde olmalarının ortaya çıkardığı gittikçe karmaşıklaşan problemlerin çözümüne yönelik beceriler sergilerler (Mountrose, 2000). Çocuğun problemleri bir durumla başa çıkabilmesi için, çeşitli alternatifleri üretebilmesi, bu alternatifler arasından en etkili olanı seçebilmesi gerekir (Durak Batıgün, 2000). Öğretmenler, problemi çocuğun yerine çözmek yerine ortam hazırlaması çok daha önemlidir. Çocuğun yerine problemi çözmek, çocuğun problem çözme becerisinin gelişmesini engeller. Öğretmenin, çocuğa problemlerini çözmesi için yalnızca rehberlik etmenin gerekli olduğu bilinmektedir.

Piaget'ye göre, somut işlemler döneminde mantıksal düşünme başlar. Bu dönemde, çocuklar problemlere alternatif çözümler üretebilirken, soyut işlemler döneminde problemlere analitik çözüm getirmeye başlarlar. Problemler, mantıksal olarak çözülür. Zihinsel işlemlerin gelişmesiyle problemler değişik şekillerde ele alınır ve bilimsel problem çözme görülür. Problem çözme, somut yollarla sınırlanmaz. Problemde bulunan değişkenler arasında ilişkiler kurulur, çözüme sistemli bir şekilde ulaşılır (Köksal Akyol, 2002). Eğitim programlarında problem çözmeye yönelik kazanımların yer alması çocuğun bilişsel gelişiminin desteklenmesini sağlar. Bilişsel gelişimin yanında, çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerinde problemlere aktif çözümler bulmalarında yardımcı olur. Sosyal gelişim açısından bakıldığında, bunun çocuğun ileriki yaşantısında sosyalleşmesi için önemli olduğu söylenebilir. Çocukların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için, karşılaştıkları problemlerin çözümünde anne babaların, öğretmenlerin ve çocukluk döneminde çocuğu etkileyebilecek yakın çevresinin tutum ve davranışlarının, yaklaşımlarının, sunulan eğitim programlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada problem çözmeye genel bir bakış sağlanacak ve problem çözenin hangi aşamalardan geçtiği, problem çözme yöntemleri, problem çözenin hangi faktörlerden etkilendiği, çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili konular üzerinde durulacaktır.

### **Problem Çözmenin Tanımı ve Önemi**

Çocuklar, bir amaca ulaşmak için çaba harcarken engellerle karşılaşır çözüm yolları aradıklarında bir problem ile yüz yüze kalmış olurlar (Aksoy 2003; Bingham, 1983). Organizmanın amacına ulaşmasını önleyen fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, gerçek ya da hayali olabilen amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen tüm güçlükler ve bir kişinin istenilen bir amaca ulaşması sürecinde karşısına çıkan engel ya da engeller problem olarak değerlendirilir (Bingham, 1983; Duman, 2009; Huilt, 1992; Stevens, 1998). Problem, hedefe ulaşılmasını engelleyebilecek ya da aksatabilecek, karmaşık ve sıkıntılı, çözümlenmesi gerekli durumdur (Çetinkale, 2006; Kalaycı, 2006). Problem çözmeye, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir; öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir. Problemlerde başarılı bir çözüme doğru giden süreç, problem çözen kişilerin tepkisel ve etkileşimsel davranışlarını harekete geçirir (Aksu, 1998; Bingham 1983).

Problem çözmeye süreci, bir durumun problem olarak algılanması ile başlar ve istenilen bir amaca ulaşmak için birçok seçenekten uygun olanın seçilmesi ve uygulanmasını içerir (Dağlı, 2004). Yıldız (2003), problem çözmeye sürecinde literatürde yer alan kavramlar arasında “yaratıcı problem çözmeye”, “sosyal problem çözmeye”, “kişiler arası problem çözmeye” gibi farklı başlıklara rastlandığını ifade etmiştir. Heppner ve Krauskopf (1987), problem çözmeye kişinin kendisi ve çevresi kaynaklı gereklilik ve zorluklara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal işlemler silsilesi, davranışlar tepkiler olarak tanımlamıştır. Problem çözmeye, sorun durumla ilgili kişinin yaptığı birtakım bilişsel, davranışsal ve duyuşsal işlemleri dile getiren bir davranışsal kavramdır (Eskin, 2009; Korkut, 2002). Problemlerle karşılaşan kişi problemi anlamalı ve çözmek için uğraşmalıdır.

Problem çözmeye, yaşamın sürdürülmesinde önemlidir (Yıldız, 2003). Çocuk problem çözmeye sürecinde, çok farklı özellikler içeren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde etkin olarak rol üstlenmeyi ve bu çevrede değişiklikler yapmayı öğrenir (Tavlı, 2007). Problem çözmeye, çocuğun daha önce öğrendiklerinin içinde konuyla ilgili ne kadar bilgi, alışkanlık ve beceri varsa hepsinden yararlanır, probleme bilimsel bir şekilde yaklaşır (Güney, 2006). Problemi çözen kişi için, bazı problemleri daha önceden görüp önlem almasına, problemleri daha çabuk ve daha kolay çözebilmesine, stresini azaltmasına, fırsatlardan yararlanmasına, yaşamının belirli noktaları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilmesine, kişisel tatmin ve güveninin artmasına katkıda bulunur (Stevens, 1998). Çocuklar problem çözmeye davranışları ile düşüncelerini bir konuda yoğunlaştırmayı, alternatif çözümler üretmeyi, neden sonuç ilişkilerini kavramayı ve sonuçları tahmin

etmeyi öğrenirler. Tüm bu gelişmeler çocukların ruh sağlığını da olumlu yönde etkileyerek, çocukların yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetişmesine olanak sağlar (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004). Problem çözme becerisi sayesinde çocuk, kendini geliştirme fırsatı bulur. Bu yönüyle, problem çözme insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Problem çözme becerisi, çocuğun yaratıcı düşünmesinin gelişmesini, olaylara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmasını, kendinin farkında olmasını ve düşüncelerini daha rahat ifade etmesini sağlar.

Küçük çocuklarla birlikte yapılan problem çözme etkinlikleri, çocukların amaçlara nasıl ulaşacakları ile ilgili kararlar vermelerini sağlamasının yanında yetişkinlere de çocuklardan bir şeyler öğrenme fırsatı verir (Dinçer, 1995). Çocuklara kendi problemlerini çözmeleri için fırsatlar verildiğinde, çocukların gözlemlene, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, değerlendirme gibi bilişsel yetenekleri geliştirici gibi demokratik tutum ve tavırları da gelişmektedir (Goffin ve Tull, 1993). Çocuklar problemlerini çözmeye başladıklarında karar vermeyle, tahminlerle, işlemlerin değerlendirilmesiyle ve kesin olmayan şeylerle karşı karşıya gelmeye başlarlar. Bunlar çocukları merakla, işbirliğine, keşfe, kendine olan saygısının gelişmesine ve çevresindeki kontrolü hissetmesine yardımcı olur. Ayrıca çocuklar sağlanan kaynakların keşfinde, problemlerin çözümünde özgürlüğe ihtiyaç duyarlar. Bu, çocukların çözüm için çaba sarf etmesini sağlar ve başarı için gereklidir (Dinçer, 1995).

### **Problem Çözme Aşamaları**

Çocuk, karşısına çıkan problemleri analiz ederek değişik sonuçlar çıkarttıkça ve uyguladığı çözümlerin sonuçlarını değerlendirdikçe problem çözümedeki başarısı artar (Stevens, 1998). Problem çözme sürecinde başarılı olmak için güven, zaman, enerji ve temel iletişim becerilerine sahip olmak gerekmektedir (Dinwiddie, 1994). Zaman içerisinde karşılaşılan problemlerin bir kısmı belirli kalıplar içerisinde algılanmaya başlar. Bunun sonucunda da devamlı olarak kalıplaşmış çözüm yollarına başvurulur. En çok tercih edilen çözüm yolu uygulanır ve alternatif çözüm aramaktan kaçınılır. Aslında problem çözme, yaşamın parçalarından biridir ve kendiliğinden gelişen bir süreçtir. Bu nedenle, bir problemle karşılaşıldığından itibaren problemi anlama, probleme çözüm getirme gibi aşamalar farkında olmadan yaşanır (Stevens, 1998). Problemlerin etkili bir şekilde çözümlenmesini sağlayıcı tek bir yöntem olmadığı, problemin çözümünde izlenen yolun problemden probleme ve bireyden bireye değişse bile araştırmacıların ortaya koydukları problem çözme aşamalarında benzerliklerin olduğu görülmektedir.

Bingham (1983), Adair (2000) ve Sönmez (2008), problem çözme aşamalarını problemin fark edilmesi ve tanımlanması, problemi açıklama, kaynakları tarama ve gerekli bilgilerin toplanması, verileri seçme ve düzenleme, muhtemel çözüm yollarını tespit etme, çözüm şekillerini değerlendirme, çözüm şeklini uygulamaya koyma, problem çözme yöntemini değerlendirme olarak sıralamışlardır. Mountrose (2000), problem çözme aşamalarını; problemi tanımlama, duyguları ifade etme, olumsuz inancı bulma, olumlu inancı bulma, geleceği zihinde canlandırma olarak sıralamıştır. Öğülmüş'e (2006) göre; problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, alternatiflerin üretilmesi, çözümlerin seçilmesi, uygulama, değerlendirme ve düzeltme problem çözmeye gerçekleşen aşamalardır. İlgili literatür incelendiğinde, problem çözme aşamalarının benzerlik gösterdiği ve problemlerin belirli süreçlerden geçerek çözüme ulaştığı görülmektedir. Problem çözmeye genel olarak kabul gören aşamalar aşağıda verilmiştir:

**Problemin (güçlüğü) sezilmesi:** Problemi fark etme, çözmek için atılmış en önemli adımdır. Problemi fark etmek için merak güdüsünün olması gerekir ve problem, bir durumdan memnun olmama ile ortaya çıkabilir (Kalaycı, 2006).

**Problemin tanımlanması:** Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi ana adımlardan birisidir (Eskin, 2009; Kalaycı, 2006; Stevens, 1998). Problemin anlaşılmasını o problemin çözülmesi için eyleme dönüştüren aşamadır (Bedoyere, 1997).

**Problemin çözümlenmesi:** Problem çözümlenirken hipotezler ortaya koyulabilir; daha sistemli bir formül bulunmasını sağlayacak olan bazı geçici çözüm yolları akla gelebilir (Bingham, 1983).

**Olası çözüm yollarından birine karar verilmesi:** Herhangi bir problemin çözümüne yönelik olası çözüm seçeneklerinin belirlenmesi veya üretilmesi olarak bilinen bu aşama, problem çözme sürecinin hayati kısımlarından birisidir (Eskin, 2009). Bu noktada, yaratıcı düşünme önemli rol oynamaktadır (Adair, 2000).

**Olası çözüm yollarından birine karar verilmesi:** Üretilen çözüm seçeneklerinden en uygununun seçilmesi, problem çözme sürecini etkileyebilecek niteliktedir (Eskin, 2009). Karar vermede öncelikli etkinlik, seçim ölçütlerinin belirlenmesidir (Adair, 2000).

**Karar verilen çözüm seçeneğinin uygulanması:** Problem çözen çocuklar, kendilerinin buldukları çözüm şekillerinin sonuçlarını hissederek, gözlemlenerek ve bir şeyler yaparak deneyebilmeli ve görebilmelidirler (Bingham, 1983).

**Uygulama sonucunun değerlendirilmesi:** Çözüm şekline kavuşmak için bütün ihtimallerin sağlam bir değerlendirilmesi yapılmalıdır (Bingham, 1983). Değerlendirme, çocuklara bir problemi ne kadar başarılı çözdüklerini nasıl değerlendireceklerini öğretmeye yardım ettiği için önemlidir (Bingham, 1983; Webster Stratton, 2006).

### **Problem Çözme Yöntemleri**

Çocuklar, günlük yaşantılarında çok çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Karşılaşılan problemlerin bir kısmı çocuklar tarafından kolaylıkla çözümlenirken, bir kısmının çözümü konusunda çocuklar yetişkin desteği isteyebilmektedir. Çocuk problemi çözerken zorlandığında yetişkin desteği yerine bazen kendisi de çeşitli problem çözme yöntemlerini kullanarak problemi kendisi çözebilmektedir. Problem çözme yöntemleri çok farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. En iyi problem çözme yöntemlerinden biri, mümkün olduğu kadar problemin nasıl çözüleceğini keşfetmek ve sonra izlenecek basamakları planlamaktır, izlenecek basamakları planlamadan önce problemlerin sebeplerini bulmak önemlidir. Problem çözme süreci çocuğun bilişsel tarzları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle farklı problem çözme yöntemlerinden söz edilmektedir (Bingham, 1983; Çağlayan, 2008; Özcan, 2007; Zembat ve Unutkan, 2005). Bu yöntemler, çocuğun bulunduğu ortama, kişilik özelliklerine, eğitim düzeyine, disipline, model aldığı ebeveynlerine, öğretmenlerine, kısacası yaşamında onu etkileyen kişiler ya da etkenlere göre değişir (Çağlayan, 2008; Özcan, 2007).

Problem çözme yöntemlerini, içgüdüler yoluyla problem çözme, deneme yanılma yoluyla problem çözme, kavrama yoluyla problem çözme, var olan modellerle problem çözme, dolaylı (düşünceyle) problem çözme, başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla problem çözme ve bilimsel problem çözme şeklinde ele alınabilir.

**İçgüdüler yoluyla problem çözme:** Yeni doğmuş çocuğun annesinin memesini emmesi, arının korkunca sokması, birer içgüdüsel davranıştır. İlkel hayvanlar ve çocuklar bu yöntemle gereksinmelerini giderirler. Böylece sorunlarını da çözmüş olurlar (Zembat ve Unutkan, 2005).

**Deneme yanılma yoluyla problem çözme:** Çocuk, bir durum ya da problemle karşılaşınca, birçok tepkide bulunur. Bunun bir kısmı, amaca götürücü niteliktedir. Çocuk, amaca götürücü nitelikte olanları seçer, bunları tekrarlamaya çalışır; diğerlerini eler. Böyle bir davranışın sonucunda çocuk, problemini çözer. Thorndike gibi davranış psikologlarının geliştirdikleri bir öğrenme türüdür (Topses, 2009; Zembat ve Unutkan, 2005).

**Kavrama yoluyla problem çözme:** Gestalt psikologlarının geliştirdikleri bir problem çözme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Köhler, problem çözmeye sorunun derece derece gelişerek ortaya çıkması yerine, kavramla çözüleceğini ifade etmektedir. Yani ulaşılmak istenen hedefle çözüme ulaştıracak vasıtalar arasında ilişki kurmak önemlidir. Bu ilişki kurulduğunda çözüm gerçekleşmiş olur (Topses, 2009; Zembat ve Unutkan, 2005).

**Var olan modellerle problem çözme:** Bu yöntemde, geçmişte edinilmiş öğrenme model ve şemalarının, yeni öğrenmeleri destekleyici ya da kolaylaştırıcı etki yaptığını kabul eden bir görüş bulunmaktadır. Gagne ve Glasser'in geliştirdikleri bu yöntemde göre, eski örgütlenmeler ve ilişkilendirmeler, yeni öğrenme model ve formlarının temelini oluşturmaktadır (Topses, 2009).

**Dolaylı (düşünceyle) problem çözme:** Problemleri çözmeye "dili kullanmak" çok önemlidir. Bu yetenek, çocuğa problemlerini önceden çözmeye ve sonuçlarını önceden kestirme imkanı vermektedir. Dili kullanarak yaptığı tanımlama ve tahminlerle insan birçok olayla karşılaşmadan onları aşabilir ve hatalarını önemli oranda azaltabilir (Arık, 1987)

**Başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla problem çözme:** Bir çocuk, bir problemle karşılaştığı ve bunu çözemediği zaman, başkalarının yardımına gereksinim duyar; çocuk ya başkalarından doğrudan yardım alır ya da başkalarının yaşantılarından yararlanır (Zembat ve Unutkan 2005). Başka bir kişinin görüşünü alma ya da yaşantısından yararlanma probleme alternatif çözüm yolları üretmeyi kolaylaştırmaktadır (Thornton, 1998).

**Bilimsel problem çözme:** Bilimsel problemlerde olduğu kadar kişisel problemlerin çözülmesinde de kullanılabilir. Bu yöntem, insanların zor ve karmaşık problemleri çözerken kullandıkları yöntemdir (Zembat ve Unutkan, 2005). Problemi anlamayan birey, doğal olarak problemi çözmek için uygun bir strateji kullanamaz, problemi çözemez, neyi niçin yaptığını açıklayamaz, hatta problemi çözmek için uğraşmaz (Cankoy ve Darbaz, 2010).

Belirtilen problem çözme yöntemlerinin hangisinin ya da hangilerinin kullanılacağı problem durumuna göre değişmektedir. Burada önemli olan, problemi yaşayan kişinin problemin çözümüne katkıda bulunacak çözüm yöntemine kendisinin karar vermesi ve uygulamasıdır.

### **Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler**

Problem çözmeye düşünme önemli bir süreçtir (Özsoy, 2005). Problemin çözüm sürecinde düşünmek, problem çözenin en kritik

aşamasıdır ve problem çözme sürecinde pek çok faktörün etkisinden söz edilebilir. Bu bölümde, çocuğun kişisel özellikleri, çocuğun kendisine ilişkin düşünceleri, anne baba tutumları, öğretmen ve yaşantıların problem çözme üzerindeki etkisine yer verilmiştir.

**Çocuğun kişisel özellikleri:** Bir çocuğun, karşılaştığı bir probleme ilgi duyabilmesi, kendi kişisel özellikleri ve problemin özellikleri arasındaki örtüşmeye bağlıdır. Herhangi bir problemle karşılaşan çocuklar, problemin çözümünün gerekleri doğrultusunda kararlı bir adım atabiliyorlarsa problem çözme açısından dayanıklı bir yapıya sahiptirler (Eskin, 2009). Kararlı bir kişilik yapısına sahip olmak, karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırır.

Problem çözmeye risk almada istekli olma ve kendine güven duyma zorunludur (Brown, 1988). Kendine güvenen çocuklar, problemleri tanımayla, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için harekete geçmeye daha yatkındırlar. Çocuğun problemleri çözebileceği yönünde kendine ve yeteneklerine olan güveni, problemi çözebileceğine olan inancı problemleri başarılı bir şekilde çözmesini sağlar. Kendisi hakkında böyle bir inanca sahip olmayan çocuk, problemlerin çözümü için adım atmaktan çekinir. Korkular ve utangaç bir kişilik yapısı, problem çözme konusundaki yaratıcılığı olumsuz yönde etkiler (Bingham, 1983; Eskin, 2009). Çünkü korku ve utangaç kişilik yapısı, kendine güvensizlik, problem çözmeye risksiz hedefler koyulmasına ve herkes tarafından bilinen çözüm yollarının seçilmesine neden olur. Çocuğun kendisine aşırı güven duyması ve risk almaya çok meraklı olması da en az çekingen kişilik yapısı kadar istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Stevens, 1998). Problemleri çözeceğine olan inancı yüksek olan çocuklar kendi problemlerini üretebilir ve problem çözme stratejilerini anlayarak uygulayabilirler (Miller, 2000). Kişilik açısından iyimser olan çocuklar, bir problemle karşılaştıklarında iyi şeylerin olacağı beklentisine sahipken, kötümser çocuklar kötü şeylerin olacağı beklentisine sahiptirler (Eskin, 2009). İyimser bir yapıya sahip olmak, problem durumuyla karşılaşan çocuğun problemi algılayışını ve probleme ilişkin alternatif çözümleri üretmesini etkiler. Bu da, problemin çözümünü kolaylaştırır.

Problem çözmeye, problemle karşılaşan kişi problem durumuna bakarken, onu çözmeye çalışırken yeterince esnek değilse çözüm zorlaşır. Perspektif alabilen bir kimse, başkasının bakış açısından da olaya bakabileceği için problem durumunun çözümü için gerekli olan bilişsel esnekliği gösterir. Böyle bir bakış ise, problemin üstesinden gelinmesine katkıda bulunacaktır (Eskin, 2009). Rekabetçi ruh haline sahip kişiler, kendi görüşlerini hiç kimse ile paylaşmadıkları gibi, başkalarının önemli olabilecek

düşüncelerini de öğrenme fırsatı bulamayabilir (Stevens, 1998). Problem çözüme başkalarının düşüncelerini almak, problemin özellikle karar verme sürecinde çok önemlidir. Başkalarının görüşlerini alma konusunda sınırlılığa sahip bir kişi, problemlerini çözmekte daha da zorlanabilmektedir.

Problem çözüme sürecinde zihinsel yeteneklerin oldukça belirleyici bir rolü vardır. Çocukların çözümleyici ve mantıki olarak ayrılan zihinsel yetenekleri problem çözüme sürecinde düzenleme, kıyaslama, değerlendirme ve seçme gibi unsurları kullanır. Bir problemin çözümünde farklı düşüncelere açık olma ve problemi çözüme yeteneği sosyallik yeteneğiyle ilişkilidir. Sosyallik yeteneği çok önemli olsa da, problemleri çözmek için zekanın nasıl kullanıldığı yeteneklerden ön planda gelir (Stevens, 1998). Problemlerin çözümünde değişim, yenilik, yaratıcılık, cesaret ve risk alma çok önemli kişilik özellikleridir (Aydın, 2009).

**Çocuğun kendisine ilişkin düşünceleri:** Çocukların problem çözüme sürecinde kendilerine ilişkin olumsuz düşünceleri ve bir problem karşısında çözüm için uğraşmayarak başarısız olduklarını kabul etmeleri problem çözüme sürecini zorlaştırır. Lewis ve Grene (1982), kişinin kendisini zeki birisi olarak doğmamış olduğunu düşünmesini, kötü bir zekaya sahip olduğu düşüncesini ve yaşı ilerledikçe öğrenmesinin yavaşlayacağı düşüncesini, bireyin kendisinde özür olarak gördüğünü savunmaktadır. Doğuştan gelen birtakım faktörlerle kişideki problem çözüme potansiyeli azsa, kişinin bunu geliştirecek ve kendisine özsaygı kazandıracak farklı fırsatların olduğunun farkında olması önemlidir (Duman, 2009). Bir problem durumla karşılaşıldığında çocuğun problemle ilgili olarak kendini nasıl algıladığı önemlidir. Çocuk, kendini yeterli görürse girişimde bulunur. Problemler karşısında kendini yeterli görmeyen çocuk, problem karşısında yapıcı olmayan bir tutum sergiler (Eskin, 2009). Çocuğun kendisini yeterli görüp görmemesi, bir problemi çözmek için uygun stratejiyi uygulayıp uygulamayacağına karar vermesini etkiler (Özsoy, 2008).

Kişisel algı, geçmiş yaşantılar ve onlara verilen anlam ile meydana gelir. Bir çocuğun bir güçlük karşısında neyi algıladığı, onun problemi ne şekilde çözdüğüne bağlıdır. Bir problem durumu hakkında ilk algı hiç bir zaman tam değildir; bunun için algı, bir çocuğun bir problem üzerindeki çalışma alanını dar bir kesim içinde bırakabilir; bu nedenle, problemin çözümünde ve onları algılamada başarısız olunduğunda birtakım güçlüklerin çıkması kaçınılmaz olmaktadır (Bingham, 1983; Stevens, 1998). Çocuğun kendi problem çözüme becerilerini değerlendirme ve algılama biçimi yaşamında karşılaştığı güçlüklerle nasıl yaklaştığını ve onlarla nasıl baş ettiğini etkileyen önemli bir biliş ötesi bileşendir (Gürşimşek vd. 2009). Çocuğun problem çözüme sürecinde kendisiyle ilgili olarak problemi

çözemeyeceğine inanması, “bunu yapamam” gibi olumsuz düşüncelere sahip olması problemin çözümünü engeller (Öğülmüş, 2006).

**Anne-baba tutumları:** Çocuğu bir problemle karşılaşan anne babaların problemin çözümünde çocuklarına karşı tutumları çocuklarının problem çözme becerilerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir problemle karşılaşan çocuğa anne babanın akıl vermeye çalışması, çocuğun problemden kaçmasına neden olabilir; ayrıca yaşayarak öğrenmesine engel olunur. Bu nedenle, çocuğu bir problemle karşılaşan anne-baba, problemin çözümüne ilişkin alternatifleri araştırmalı, çocuğun hislerini anlamalı ve yansıtıcı dinleme kullanmalıdır. Yansıtıcı dinleme becerisi gösterilen çocuk, kendi duygu düşüncelerini çok daha rahat ifade edebilir ve kendi problemlerine karşı daha akılcı yaklaşabilir. Çoğu zaman anne babanın çocuğunu etkin olarak dinlemesi bile çocuğun kendi başına çözüm üretmesine büyük oranda katkı sağlamaktadır. Anne babalar, çocukların kendilerini ifade edebildikleri bir ortam yaratırlarsa, çocukların kendilerine olan güvenleri artar ve çevresiyle daha rahat iletişim kurabilir, toplum içerisinde konuşmaktan çekinmez, problemlere farklı çözümler getirebilir. Küçük yaşlardan itibaren düşünmeyi öğrenen, problemlere farklı çözümler getirebilen, empati kurabilen çocuklar her zaman başarılı olurlar. Anne, baba ve çocuklar arasında problem kime aitse, problemin çözümünü o kişi bulmalıdır. Problemin çözümünü bulması gereken çocuk ise, çocuğa sorumluluk duygusu kazandırılmış olur (Kalkınç, 2003; Ömeroğlu ve Kandır, 2007). Çocukların karşılaştığı problemler değiştikçe anne, babalar da değişim için istekli olmalıdırlar (Mountrose, 2000). Anne, babalar, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için, çocukların kendi gereksinimleriyle ilgili seçimler yapmalarına olanak tanıyabilirler. Verdikleri kararın sonuçlarını görmelerini sağlayarak sonuç olumlu ise kutlayabilirler; olumsuz ise suçlamak yerine nedenlerini bulması için onlara destek olabilirler. Aileyle ilgili kararlara katılımlarını sağlayarak onlara düşüncelerini ifade etme şansı verebilirler. Çocuklarının problemlerinin çözümünde onlara rehberlik edebilirler. Tüm bu anne, baba tutumları çocukların, yaşamını sağlıklı devam ettirebilen, başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurup sürdürebilen, problemlerine çözüm üretebilen, kendi kendine yetebilen, eleştirel düşünme ve yaşam yönetimi becerileri kazanmış bireyler yetişmesine olanak sağlamış olur (Şanlı, 2005). Otoriter bir yaklaşımda çocuklar, kendi kendilerine problem çözme yeteneğine sahip olmadıklarını öğrenirler. Çocukların gelişimleri için açık ve güvenli sınırlayıcı çizgilere ihtiyaçları vardır. Yetişkinler sınırları oluşturdukları zaman çocuğun akıl yürütme yeteneğini de dikkate almalıdırlar (Mountrose, 2000). Çocuğa

sınırlar koyarken, çocuğun akıl yürütme yeteneğinin dikkate alınması problem çözme yeteneğini geliştirir.

Gordon'a göre, anne-babaların problem çözme sürecinde yaptıkları en önemli yanlış, çocuğun problemlerini üstlenmek ve bu problemleri çocuk adına çözmektir. Çocuğun kendi çözümünü arayıp bulması için sorumluluğu ona bırakmak, çocuğa yardım etmenin en etkili yoludur. Çocuğun problemlerini çocuk yerine anne, baba çözdüğünde çocukların anne babaya bağımlılık geliştirmesine neden olmaktadır (Öğülmüş, 2006). Bu da anne, babaların problemlerin altından kalkamamaları sonucunu doğurmaktadır.

**Öğretmen:** Çocukların problem çözme yönünden gelişmeleri için öğretmen sınıfta ana kaynaktır (Bingham, 1983). Öğretmen, çocukların problem çözme becerilerini desteklerken yol gösterici, yardımcı olmalı, çocuğu yüreklendirmelidir, onların etkin katılımını sağlamalıdır (Sönmez, 2008). Bir problemin çözümünde zorlanan bir çocuğa bir öğretmen, arkadaş ya da yetişkin desteği gereklidir (Ergün ve Özsüer, 2006). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sorumlulukları arasında; demokratik, sakin bir sınıf ortamı oluşturmak, sahip olduğu tutumlar ile çocuklara örnek olmak ve kendi problem çözme becerisi ile çocukların bu becerilerini desteklemek ve onların deneyim kazanmasını sağlamak yer almaktadır (Özgül, 2009). Erken çocukluk yılları, zihinsel gelişim açısından en kritik dönem olmanın yanında, çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmeye başlanması açısından önemli bir aşamadır. Ancak problem çözme için uygun yaşantıları oluşturma ve model olma açısından erken çocukluk eğitimi öğretmenin rolü çok daha önemlidir (Gürşimşek vd. 2009). Öğretmen çocuğu ne kadar çok problemle karşı karşıya bırakır ve çözüm yollarını bulma sansı verirse çocuğun yeni problemleri çözme olasılığı da o kadar artar (Akkaya, 2006). Öğretmenlerin problem çözme ile ilgili fırsatlar üzerinde iyice düşünmeleri ve bu fırsatların en etkili bir tarzda problem çözme gücünün gelişimine nasıl yararlı olacağı hususunda karar vermeleri gerekir. Öğretmenlerin ve çocukların, bir problem durumu olduğu zaman onun farkına varmaları ve aynı anlayışla problemin yarattığı engeli aşmaya çalışmaları gerekir. Problemlerin çözümünde çocuklar tarafından kullanılan farklı yollar üzerinde fikirler elde edebilir ve süreci çocuklar için gittikçe fonksiyonel hale getirmek konusunda kendi etkisini sürecin içine katabilir. Öğretmen, problem çözme davranımının, durumun ve problemi çözen kimsenin niteliğine bağlı olarak çocuktan çocuğa ve durumdan duruma ne kadar değiştiğini anlayabilir. Böyle bir anlayış, öğretmenin belli çocuklarda problem çözme yeteneklerini arttıracak alışkanlıkları, yetenekleri ve tavırları gözlemek ve onları geliştirmek hususundaki duyarlılığını çoğaltır (Bingham, 1983).

**Yaşantı:** Problem çözme ile ilgili becerilerin ne zaman kullanılacağı ve nasıl denetleneceği konusunda, kişinin bunlarla ilgili bilgileri belleğinde saklaması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle problem çözme sürecinde kullandığı beceri ve uygulama stratejilerini zihninde kaydeder. Daha sonra yeni bir problemle karşılaştığında kaydettiği bu bilgileri belleğinden çağırarak problemin çözümünde kullanabilir (Eskin, 2009). Problem çözebilme davranışlarının etkili olmasında bireylerin daha önceki bilgi, gözlem ve deney donanımlarının, örgütlendirilmiş ya da yapılandırılmış semalarının varlığının büyük önemi vardır. Bu tür bilgi ve deney birikimleri, çeşitli çözüm olasılıklarını zenginleştirir, yeni perspektifler ya da bakış açıları oluşturur (Topses, 2009). Bir birey, karşılaştığı bir problem durumu karşısında bütün kişisel kaynaklarını harekete geçirdiği sırada, ipuçları ve bazı fikirler elde etmek için, önceden edindiği bilgileri gözden geçirir (Bingham, 1983). Aile ve okul yaşantısında olumsuz deneyimler yaşayan çocukların ileriki yaşamlarında problem çözme becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği ifade edilmektedir (Gündüz ve Gökçakan , 2004). Problem çözme süreci, birtakım zihinsel becerilerin kullanılması anlamına gelmektedir. Problemin çözümünde deneyimli olan bir çocuk, her bir evrede ne tür becerilerin kullanılacağını, hangi adımların atılacağını ve ne tür teknikler gerektiğini içgüdüsel olarak bilir (Stevens, 1998).

### **Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi**

Çocukların erken çocuklu döneminden itibaren problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, gerçek yaşama uyum sağlamaları açısından çok önemlidir. Programları yaparken problem çözmenin tüm etkinliklerin içinde yer alması çocukların analiz, sentez, çok yönlü düşünme vb. yeteneklerini geliştirir (Zembat ve Unutkan, 2005). Çocuklar toplumsallaşma süreci içine girdikleri için çevrelerinde bulunan insanlarla kişiler arası problemler yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu problemleri bazen yapıcı yollarla, bazen yıkıcı yollarla çözmektedirler. Çocukların problemlerini çözerken bilişsel düzeyde alternatif çözüm yolları üreterek, bu çözüm yollarını davranışa dönüştürmeleri onların problem çözme becerilerini kazanması açısından önem taşımaktadır (Özgül, 2008). Çocuk, problem çözmeye imkan verici fırsatlar sayesinde yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Karşılaştığı problemler üzerinde başkalarının karar vermesi yerine bu problemlere çözüm yolları bulmak için teşvik edilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Problem çözme, çocuğun, hem iç hem dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Problem çözme, çocuğun bir birey olarak gelişimini hızlandırır; yeteneklerinin, kendine saygı ve özgüven duygularının gelişmesini sağlar.

Bu nedenle çocuk, kendi yararı bakımından, problem çözme etkinliklerine tam anlamıyla katılmak için tüm çabasını sarf etmesi konusunda teşvik edilmelidir. Yetenekleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı birçok bireyi bir araya getiren; çocuğun büyümesi ve gelişmesi alanında birçok materyal sağlayan ve çok amaçlı bir program sunan bir okul öncesi eğitim kurumundaki eğitsel ortamlar problemleri seçme, tanıma ve çözme bakımından uygun bir yerdir (Bingham, 1983).

Eğitimde yeni yaklaşımları takip eden erken çocukluk eğitimi programlarında, çocuklarda bilimsel ve etkili düşünme, yaşam boyu öğrenme isteği, etkili kişiler arası ilişkiler kurabilme, problem çözme gibi çeşitli niteliklerinin kazandırılması önemlidir. Sosyal becerilerin daha sonraki akademik başarılarında önemli bir belirleyici olduğu görüşünü benimseyen eğitim yaklaşımlarında, etkili sosyal ve kişiler arası problem çözme becerilerinin entelektüel becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların sadece akademik başarılarını desteklemedikleri aynı zamanda sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler yetiştirmeyi de hedeflerinin arasına alarak çok boyutlu eğitim programlarıyla okul öncesi eğitim programlarını zenginleştirdikleri gözlenmektedir (Ocak Anlık ve Dinçer, 2009). Nitelikli bir eğitim programının problem çözebilen çocuklar yetiştirmesi beklenir. Bu derece önemli olan problem çözme becerisinin kazanılması uzun bir süreci kapsar ve programlı bir çalışma gerektirir (Yazgan ve Bintaş, 2005).

Okullarda sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ve ortaya konulan problem çözümleri öğrencilerin problem çözme davranışlarını okul içerisinde ve dışarısında uygulayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir (Duman, 2009). Problem çözme etkinlikleri, zihinsel aktivitelerin başında gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında problem çözme, zihinsel gelişmenin tamamlanabilmesi için bir ihtiyaçtır (Altun vd., 2001). Programlarda problem çözmeye dayalı etkinliklerin yer alması, çocukların deneyim kazanmalarına ve problem çözmede uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hmelo Silver, 2004). Erken çocukluk döneminde matematik etkinlikleri ile çocukların problem çözme yetenekleri gelişir (Akman, 2002). Müzik eğitimi kritik düşünmeyi ve problem çözmeyi destekler. Sembollerin nasıl kullanılacağı, bilgiyi analizleme, sentezleme ve değerlendirme gibi kavramaya yönelik beceriler müzik öğretiminde tam belirgin olmamakla birlikte çocuğun bu yöndeki becerilerinin gelişimini güçlendirici yöndedir (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Türkçe etkinlikleri kapsamında öykü tamamlama tekniği çocukların yaratıcılığını, hayal gücünü, düşünme becerisini geliştirmesinin yanında problem çözme becerisini de geliştirmektedir (Yıldırım, 2007). Oyun yoluyla çocuklar, problem çözme ve

mantık yürütme yeteneklerini uygulamaya geçirirler. Çocuklar farklı toplumsal rolleri üstlenerek oyun içinde uygun davranış kalıplarını öğrenirler, bu şekilde oyun içinde çocukların problem çözme becerileri gelişir (Akman, 2002; Kargı, 2009). Fen etkinlikleri, çocukların bilimsel düşünme becerisini geliştirirken problemleri sınıflama, çözümler üretme ve çözümleri uygulama becerilerini geliştirmektedir (Yaman ve Yalçın, 2005). Problemler üzerinde düşünen çocuklar, yeni bir problemle karşılaştıklarında problemi çözebilme yetenekleri artar. Matematik, müzik, oyun, fen gibi kullanılan etkinlikler, erken çocukluk döneminde çocukların problem çözme becerilerini destekler.

İyi bir problem çözücü olan çocuklar, ileride karşılaşılabilecekleri pek çok kişisel, mesleğe ait ve sosyal problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilirler (Ömeroğlu vd. 2009). Çocukları kendi akranları ile bir araya getirerek hem arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde olmalarına hem de birlikte etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlayan erken çocukluk eğitimi kurumları, kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için de doğal bir ortam yaratmaktadır. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi programlarının temelinin, sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesine dayalı kişiler arası problem çözme becerisini kazandıracak çok boyutlu eğitim programlarına dayandırılması gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Erken yaşlarda problem çözme becerilerinin öğrenilmesi, çocukların gelecekteki yaşamları açısından çok önem taşımaktadır (Dinwiddie, 1994). Bu da, erken çocukluk eğitimi programları düzenlenirken etkinlikler içerisinde problem çözme becerisine dayalı etkinliklerin yer alması ile mümkündür. Erken çocukluk döneminde, çocukların problem çözme becerileri ve davranış biçimlerinin öğrenilmesi için, problemlerin yaşandığında onların üzerine konuşmak için zaman ayrılmalıdır. Birkaç değişik çözüm değerlendirilerek en uygun olanı bulunmaya çalışılabilir. Daha sonra çocukla birlikte karar verilen çözüm uygulamaya geçirilebilir. Çocukla konuşurken ona yetişkinlerin yaşamından problemler ve çözüm örnekleri verilerek problemin çözülebildiği gösterilebilir. Ortaya çıktığı anda tartışılması mümkün olmayan bir problemle karşı karşıya kalındığında onun hakkında konuşmak uygun bir zamana ertelenebilir (Şanlı, 2005).

### **Sonuç ve Öneriler**

Problem, çocuğun amacına ulaşmasında karşısına çıkan engeldir. Problem çözme ise, çocuğun amacına ulaşmasında karşılaştığı engelleri aşma sürecidir. Çocuk, problemle karşılaştığında problemi tanımlar, alternatif çözüm yolları üretir, alternatif çözüm yollarından birisini seçer ve bulduğu çözümü uygular. Problem çözme sürecinde, çocukların problemi nasıl algıladıkları, kişilik özellikleri, probleme ilişkin çözüm yolu bulma

konusundaki istekleri, özgüvenleri, çevreleri tarafından nasıl desteklendikleri çok önemlidir. Çevreleri tarafından desteklenen çocuklar karşılaştıkları problemlere çok farklı ve çeşitli çözüm yolları önerebilirler. Karşılaştıkları bir problemi çözmekte zorlanmazlar, yeni bir problemle karşılaştıklarında eski ya da benzer şekilde yaşadıkları problemlerle ilgili olarak, yaşantılarından yararlanırlar. Bu süreç de, çocukların yeni karşılaştıkları problemleri çözmelerini kolaylaştırır. Çocuklar, problemlerini çözerken kendilerini tanır, yaratıcı düşünceleri gelişir. Problem çözüme düşünme, problemin fark edilmesi ve tanımlanması aşamasında çok önemli bir süreçtir. Bu nedenle, çocukların erken yaşlardan itibaren çeşitli problem durumları karşısında düşünmeleri, çözüm üretebilmeleri ve bilişsel yeteneklerini daha iyi kullanabilmeleri için desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Ebeveynler ve öğretmenler çocuklara problemlerini ifade etmeleri için fırsat vermelidir, çocukların problemlerini dinlemelidir.
- Ebeveynler ve öğretmenler, çocuğun problemi anlaması için çocuğa sorular sormalıdır.
- Çocuğun problemini çözmesi için, ebeveynler ve öğretmenler çocuklara problemini nasıl çözebileceği konusunda rehber olmalıdır.
- Ebeveynler, çocukların problemlerinin çözümü için bir uzmandan yardım alabilir.
- Öğretmenler, çocukların problem çözme becerilerini destekleyen etkinliklere eğitim programlarında daha çok yer vermelidir.
- Öğretmenler, okullarda eğitim ortamlarını çocukların problem çözme becerilerini kullanabilecekleri şekilde planlanmalı ve düzenlemelidirler.
- Öğretmenler, eğitim programlarında deneme yanılma yoluyla öğrenmeye ağırlık vermelidirler.
- Çocuğun bir probleme bulduğu çözüm önerisini uygulaması için çocuğa fırsat verilmelidir.
- Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında problemi çocuğun yerine yetişkinler çözmemelidir.
- Problemlerini çözmesi için, çocuktan sorumluluk almasını istenmelidir ve çocuklara sorumluluk verilmelidir.

- Okullarda kullanılan araç-gereçler ve materyaller, çocuğun problem çözme becerisini destekleyici özellikte olmalıdır.
- Problem çözme becerisinin temelinde özgüvenin çok önemli bir kişilik özelliği olduğu dikkate alınarak, çocukların özgüvenleri geliştirilmelidir.
- Çocukların bilişsel yeteneklerini ve problem çözme becerilerini destekleyen oyun ve oyun materyallerine eğitsel ortamlarda yer verilmelidir.

### **Kaynaklar**

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı, Ed. M. T. Atay). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Akkaya, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksu, M. (1998). *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*. Problem Çözme Yöntemleri El Kitabı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 83-98.
- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M. ve Özdilek, Z. (2001). Altı yaş gurubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 211-230.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.
- Arık, A. (1987). *Muhakeme ve problem çözme*. Yaratıcı düşünce. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Aydın, M. (2009). Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2*, 458-468, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.

- Bedoyere, Q. (1997). *Sorun çözme teknikleri*. Rota Yayınları, İstanbul.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. F. Oğuzkan). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Brown, L. J. (1988). Helping children learn to solve problems. *Day Care and Early Education*, 6 (22), 26-30.
- Bullock, J. (1988). Encouraging problem solving. *Day Care and Early Education*. 16, 24-27.
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- Çağlayan, H. S. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 178, 232-246.
- Çetinkale, E. (2006). 11. sınıf öğrencilerinin denetim odakları, problem çözme becerileri ve algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve akademik alan değişkenleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (7), 41-49.
- Diñer, Ç. (1995). Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (Basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinwiddie, S. A. (1994). Saga of Sally, Sammy and the red pen: Facilitating children's social problem solving. *Young Children*, 49, 13-19.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık, 2. baskı, 383-391, Ankara.
- Durak Batıgün, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: Tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 19, 40-48.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. HYB BasımYayın, Ankara.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Goffin, S. G. and Tull, C. Q. (1993). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40 (3), 28-32.
- Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2004). Fiziksel istismar açısından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 29-40.
- Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Gürşimşek, I., Çetingöz, D. ve Yoleri, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, 49-62, <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/9.pdf>, Çanakkale.
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personel problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Hmelo Silver, C. E. (2004). Problem based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266.
- Huilt, W. G. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- İnan, H. Z. (2010). Anaokulu çağı çocukları olan anne babaların karşılaştıkları problemler. *Milli Eğitim*, 39 (188), 218-229.
- Kalaycı, N. (2006). Problem çözme. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (F. Dilek Gözütok). Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri ve Basın Yayın Dağıtım, 151-160, Ankara.
- Kalkınç, F. (2003). *Okul evde başlar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kargı, E. (2009). Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BŞÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma. Doktora Tezi (Basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köksal Akyol, A. (2002). Bilişsel gelişim. *Gelişim ve öğrenme* (Ed. A. Ulusoy). Anı Yayıncılık, 37-58, Ankara.
- Lewis, D. and Greene, J. (1982). *Thinking better*. Rawson, Wade Publishers, New York.
- Miller. C. M. (2000). Student researched problem solving strategies. *Mathematics Teacher*, 93 (2), 136-138.
- Mountrose, P. (2000). *Eğitim, 6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 aşama*. (Çev. S. Can). Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Ocak Anlık, Ş. ve Dinçer, Ç. (2009). Çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri zaman içerisinde nasıl bir değişim gösteriyor. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, <http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr/276739108.pdf>. Erişim Tarihi: 05.01.2010.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y. ve Özyürek, A. (2009). Okul öncesi ve ilköğretim 1-5. sınıf düzeyindeki çocuklar için problem çözme ölçeğinin geliştirilmesi ve Türkiye norm çalışması. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi-Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk Bildiri Kitabı*, 573-578, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2007). *Bilişsel gelişim*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Özcan, C. T. (2007). Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri. Doktora Tezi (Basılmamış), Genelkurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- Özdil, G. (2008). Kişiler arası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özgül, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 179-190.
- Özsoy, G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Stevens, M. (1998). *Daha iyi nasıl... Sorun çözümüleme*. (Çev. A. Çimen), Timaş Yayınları, İstanbul.
- Şanlı, N. (2005). Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitim Dergisi*, 52, 20-22.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174.
- Tavlı, B. S. (2007). 6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar problem çözüyor*. Gendaş Yayınları, İstanbul.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Webster Stratton, C. (2006). Teaching students to problem solve. *How to promote children's social and emotional competence*, 222-255, Paul Chapman Publishing, London.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz yeterlik inanç düzeylerinin

- gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yıldırım, A. (2007). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. Doktora Tezi (Basılmamış), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (Yay. Haz. M. Sevinç), 1. Cilt, 221-229, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Zeytun, S. (2010). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



Düğün törenlerinde aile ve yakınlarıyla birlikte...

# BİR AİLE KATILIM STRATEJİSİ: VELİ TOPLANTILARI

## A PARENT INVOLVEMENT STRATEGY: PARENTS' MEETINGS

*Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS\**  
*Arş. Gör. Raziye GÜNAY BİLALOĞLU\**  
*Arş. Gör. Seda ŞAHİN\**

### Öz

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin veli toplantılarına ilişkin görüşleriyle veli toplantılarını planlarken ve uygularken ailenin ve çocuğun eğitim ihtiyaçlarına ne kadar yer verdiklerinin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 67 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Gözlem ve görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda toplantı sürecinde öğretmenlerin çocuklarla ilgili konulardan daha çok okulun ve sınıfın ihtiyaçları üzerinde konuşmayı tercih ettikleri ve kendi belirledikleri gündem dışındaki konular üzerinde çok fazla durmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ancak velilerden bir talep olduğunda çocukları hakkında bilgi verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin toplantı sürecinde çift yönlü iletişim becerilerini kullandıkları ancak toplantıya ilişkin çok iyi bir ön hazırlık yapmadıkları belirlenmiştir. Veli toplantıları sırasında çocuklara ilişkin değerlendirmelerde de gelişim raporları, anekdotlar, değerlendirme formları gibi objektif yöntemlerle değil, daha çok kendi gözlemlerine dayanan subjektif değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitim, aile katılımı, veli toplantıları.

---

\* Çukurova Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

## Abstract

This study is planned to determine opinions of preschool teachers on parents' meetings and how much they allow the educational needs of the family and the child while planning and practising parents' meetings. The sample of the research consists of 67 preschool teachers who work at preschool education institutions in the city center of Adana. The data are collected by conducting observations and interviews. As a result of the research it has been determined that during the meeting process, teachers prefer to talk, mostly, the needs of the school and the classroom more than issues concerning the children and they do not put emphasis on issues that themselves bring out but that are not on the agenda. It has been observed that teachers give information about the child only when there is a request from the parent. It has been found out that, during the meeting process, teachers utilize bilateral communication skills but they do not make a good preparation for the meeting. It has been determined that, during the parents' meetings, in making assessments about children, teachers make subjective assessments that depend on their own observations rather than using objective methods like progress reports, anecdotes and assesment forms.

**Keywords:** preschool education, parent involvement, parents' meetings.

## Giriş

Son 20-30 yılda geçmişe oranla aile kavramında dramatik değişimler olmuştur. Günümüzde aileler tek ebeveynli ailelere, evlenmeden çocuk sahibi olan eşlere, boşanmış ailelere, ikinci evliliklerini yapan ailelere, anne ve babanın her ikisinin de çalıştığı ailelere, büyük anne büyük babalarla yaşayan çocuklara, evlat edinmiş anne babalara doğru büyük bir değişim göstermektedir (Morrison, 2006; Nakamura, 2000). Aile yapısındaki tüm bu değişimler ile eğitim ve öğretimdeki yenilikler, çocuğun eğitimine aile katılımının içeriğini ve uygulamalarını da değiştirmiş ve bu değişimle beraber bazı zorlukları ortaya çıkarmıştır (Morrison, 2006).

Günümüzdeki çocukların eğitimine ilişkin en önemli vurgu çocukların okul başarılarının artırılmasıdır. Bunu yapmanın en iyi yollarından biri de anne babaların çocuklarının okuldaki ve evdeki öğrenme etkinliklerine katılmalarıdır. Okul öncesi dönemde evde ve okulda aile katılımı birbirinin tamamlayıcısıdır. Aileler çocuklarının eğitimlerinin bir parçası olarak hem okulda hem de evde iki yönlü olarak çocuklarını desteklemelidirler (Morrison, 2006).

Aile katılım süreçlerini ve etkilerini inceleyen araştırmalar, aile katılımının, çocukların gelişimleri ve okula ilişkin hazır bulunuşlukları üzerinde olumlu sonuçlarını ortaya koymaktadır (Bennet, vd., 1999; Lopez ve Cole, 1999; Marcon, 1999; Mcwayne ve Owsianik 2004; Reynolds, 1992; Sylva, vd., 2004). Ancak tüm bu yararlar rağmen aileden, öğretmenden ve okuldan kaynaklanan bazı engeller nedeniyle aile katılımı istenilen ve umut edilen düzeyde gerçekleşmemektedir (Coleman ve Churchill, 1997; Hornby, 2000; Kauffman, vd., 1998; Keyes, 2008; Nakamura, 2000, Weinstein ve Mignano, 1993; Wheeler, 2007; Wherry, 2009).

Öğretmenlerin çoğunlukla hangi tür aile katılım stratejilerinin aile katılımını arttıracaklarını bilmelerine rağmen bunu nasıl verimli bir biçimde uygulamaya dönüştüreceklerine dair bilgi eksiklikleri vardır (Hornby, 2000). Çocukların eğitiminin her alanında anne babaların desteklerini sağlamak çok önemli olduğu için okul aile arasında iki yönlü ve sağlıklı iletişim kurmak esastır (Wheeler, 2007). Bu amaçla öğretmenlerin anne babalarla arasındaki iletişimi geliştirip sürdürülebilmesi için farklı aile katılım stratejilerini kullanmaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin anne babalarla bağlantı kurmada en fazla tercih ettikleri aile katılım stratejilerinden birinin veli toplantıları olduğunu göstermektedir (Aktaş Arnas, 2002; Hornby, 2000; Shartrand, vd., 1994; Tezel Şahin ve Turla 2003; Ünüvar, 2010; Yazıcı, vd., 2005.). Veli toplantılarının hem ebeveyn-öğretmen ilişkilerinde hem de çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Hornby, 2000). Veli toplantıları, anne babaların çocukları hakkında öğretmenle karşılıklı bilgi paylaşımları için en etkili yollardan biridir (Bjorklund ve Burger, 1987; Catron ve Allen, 2008, Weinstein ve Mignano, 1993).

Tüm ailelerin çocuklarının eğitime katılarak eğitimin bir parçası olmaları son derece önemli olduğu için ailelerin ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi ve aile katılım çalışmalarının bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu amaçla bu çalışma hem öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen hem de öğretmenlerin ve ailelerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verebilecek bir strateji olması nedeniyle veli toplantıları üzerinde odaklanmıştır.

Araştırma, Türkiye'nin güneyinde yer alan ve Türkiye'nin 5. büyük şehri olan Adana ilinde gerçekleştirilmiştir. Bu şehrin seçilmesindeki temel amaç, özellikle Türkiye'nin doğu ve güney doğusundan göç eden ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bir şehir olmasıdır. Bu ilde 2011 verilerine göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 3-5 yaş için %23 ve 4-5 yaş için %33 civarındadır (Anonim, 2011). Adana okul öncesi eğitimde okullaşma oranı

olarak Türkiye’de bulunan 81 il içerisinde son sıralarda yer almaktadır. Bölgedeki halkın büyük bir bölümü göç ile gelmiştir ve anne babaların eğitim düzeyleri ve gelir seviyeleri oldukça düşüktür. Bu nedenle anne babaların eğitim ihtiyaçları oldukça fazladır. Bu çalışma öğretmenlerin veli toplantılarının gerekliliği, amaçları ve yararlarına ilişkin görüşleri, öğretmenler veli toplantılarını planlarken ve uygularken ailenin ve çocuğun eğitim ihtiyaçlarına ne kadar yer verdiği ve öğretmenlerin veli toplantılarını gerçekleştirme durumlarının belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

### **Materyal ve Yöntem**

Araştırmada daha derinlemesine sonuçlar elde edebilmek için nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemlerine yer verilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın örneklemini Adana ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasından tesadüfi örneklem yolu ile seçilen 67 öğretmen oluşturmaktadır. Bu sayı evrenin yaklaşık %10’unu temsil etmektedir. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Adana merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı 797’dir (Anonim, 2011).

Örnekleme dahil olan öğretmenlerin tamamına yakını devlete bağlı olan anaokullarında görev yapmaktadır. Büyük bir bölümü 4 yıllık eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden mezundur. Ortalama meslek yılları 1-10 yıl arasındadır. İki erkek öğretmen dışında diğerleri bayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

Görüşme formunda öğretmenlerin veli toplantısının yararlı olup olmadığına ilişkin görüşlerini, veli toplantısı yapma amaçlarını, veli toplantılarını planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında neler yaptıklarını, toplantılarda velilerle hangi konularda görüştiklerini belirlemeye dönük olarak 18 açık uçlu soru yer almaktadır.

Veli toplantısı gözlem formunda ise, toplantı öncesi yapılması gerekenler, öğretmenin konuşacağı konulara ilişkin ön hazırlığı, toplantı mekanı ve çocukların bakımı, ulaşım konuları, toplantı sırasında ve toplantı sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili sorular yer almaktadır. Ayrıca veli toplantısı gözlem formunun sonunda gözlem yapan kişinin toplantıya ilişkin değerlendirmesini yazması için bir bölüm bulunmaktadır.

## **Uygulama**

Çalışma iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada örnekleme alınan 67 öğretmenle birebir görüşmeler yapılmış ve veli toplantılarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında verilerin toplandığı eğitim dönemi içinde veli toplantısı yapacağını söyleyen 35 öğretmene ulaşılarak toplantı süreçlerine ilişkin görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Gözlemciler katılımcı gözlemci olarak veli toplantısına katılmışlardır. Gözlemciler toplantı öncesinde öğretmenlerle veli toplantısının hazırlık aşamasına ilişkin bir görüşme yapmışlardır. Öğretmenlerden elde ettikleri bu verileri önceden oluşturulan yapılandırılmış bir gözlem formuna kaydetmişlerdir. Daha sonra gözlemciler toplantıya katılarak toplantı sürecini gözlemlemişler ve gözlemlerini aynı forma kaydetmişlerdir. Son süreçte ise gözlemciler toplantı sonrasında öğretmenlerle tekrar görüşerek öğretmenin toplantı sonrası yapması gereken işlemlere ilişkin bir görüşme yapmışlar ve bu bilgileri de gözlem formuna kaydetmişlerdir.

Gözlemciler gözlem sürecinde öğretmenlerle yakın bir diyalog içinde olmuşlar ve sınıfın bir elemanı gibi toplantıya katılmışlardır. Toplantı sürecinde toplantı yapılan mekanda ebeveynleri ve öğretmeni rahatsız etmeyecekleri bir yere oturmuşlar ve toplantı sürecinde not tutarak gözlem formuna kaydetmişlerdir.

## **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler nitel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

## **Bulgular ve Tartışma**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular iki başlık altında toplanmıştır. Birinci bölüm görüşmelerden elde edilen bulgular, ikinci bölüm gözlemlerden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır.

## **Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (67) veli toplantısının gerekli olduğunu ifade etmişler ve öğretmenler ailelerle çeşitli konularda işbirliği yapma (67), veliyi çocuğun okuldaki durumu ve gelişimi hakkında bilgilendirme (63), öğretmen ve anne baba arasında karşılıklı bilgi paylaşımı (22), ailelerle tanışma (36) ve iletişim(15) amacıyla veli toplantıları yaptıklarını belirtmişlerdir. Alan yazınında da belirtildiği gibi veli toplantıları, okul ve aile arasında işbirliğine ve öğretmen ile anne babaların çocuğun okuldaki ve evdeki durumu hakkında bilgi paylaşmalarına fırsat veren toplantılardır (Love, 1996; Staples ve Diliberto, 2010). Bu toplantılar

öğretmenlere anne babalardan çocuk hakkında bilgi edinmesi için fırsatlar sağlar (Lemlech, 1999). Bu toplantılarda, aile ve öğretmenler çocukların becerileri, başarıları ve davranışlarına ilişkin süreci tartışabilirler (Markström, 2011; Staples ve Diliberto, 2010).

Öğretmenler, veli toplantısının anne babaların çocuğunun gelişim süreci (30) ve eğitim ortamı (16) hakkında bilgi edinmesi, velilerin öğretmeni, birbirlerini ve kendi çocuklarını tanınması (21) ve velinin çocuğu hakkında öğretmenle işbirliğı yapması (23) açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen açısından yararını ise öğretmenlerin veli toplantıları ile anne babaları ve çocukları daha iyi tanınması (63) ve öğretmene ailelerle işbirliğı (21) yapma imkânı tanınması şeklinde ifade etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde anne babalar ve öğretmenlerin veli toplantılarından beklentilerinin birbirinden farklı olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin veli toplantılarından beklentileri anne babaları çocukları ve okulda verilen eğitim hakkında bilgilendirme ve anne babalarla iyi ilişkiler kurma iken, anne babaların beklentileri daha çok okul personelini tanıma, çocuğunun gelişimi hakkında bilgi edinme ve çocuğu konusunda öğretmeni bilgilendirme, öğretmenden çocuğunun eğitimine ilişkin yardım edinmedir (Hornby, 2000).

Öğretmenlere bir yılda kaç defa veli toplantısı düzenledikleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu yılda 3 veya 4 kez veli toplantısı düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okulun açılmasını takip eden ilk üç ayda düzenledikleri toplantı sayısı incelendiğinde 37 öğretmenin bir defa, 19 öğretmenin iki defa toplantı düzenlediğı görülmüştür. Dokuz öğretmen ise okul açılalı hiç veli toplantısı düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Literatürde de belirtildiğı gibi veli toplantıları yılda birkaç kez (en az üç kez) düzenlenmelidir. Bu toplantılarda karşılıklı bilgi paylaşılırken, öğretmen ve anne babalar evdeki ve okuldaki deneyimlerini paylaşabilirler (Catron ve Allen, 2008; Weinstein ve Mignano, 1993).

Öğretmenler veli toplantılarında çoğunlukla anne babalara okulla ilgili konularda (41) ve yıl içinde yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi (25) verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak birkaç öğretmen çocukların genel durumları (9) ve gelişim durumları (6) hakkında bilgi verdiklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler de bu toplantılarda anne babalara çocuklarının okula uyum sorunu-okul korkusu (10) veya özbakım becerileri (9) gibi çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin bilgiler verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tümü veli toplantısı için ön hazırlık yaptıklarını ve bazıları gündem maddelerinin belirlenmesi (59), toplantının velilere

duyurulması (10), ve mekânın toplantıya uygun hale getirilmesi (8) konusunda ön hazırlık yaptıklarını belirtmişler. Bazı öğretmenler (12) ise aileleri bilgilendirmek amacıyla çocukların durumları hakkında notlar alarak ön hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler veli toplantısında, genellikle çok sayıdaki anne babayla görüşmek zorunda olduklarından zamanı etkili kullanmak zorundadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin toplantı öncesinde mümkün olduğunca iyi bir ön hazırlık yapmaları gerekmektedir. Toplantı öncesinde öğretmenin yapması gereken en önemli hazırlıklardan biri ailelerle paylaşmak için her bir çocuğun güçlü ve zayıf olduğu yönler hakkında ön bir hazırlık yapmasıdır (Anonymus, 1991; Catron ve Allen, 2008; Warner ve Sower, 2005). Ancak görüşmeler sonucunda çok az öğretmen aileleri bilgilendirmek amacıyla çocukların durumları hakkında ön hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler toplantıda konuşmak istedikleri gündem maddelerini çocukların ilgi ve ihtiyaçları (31) ile okulun veya sınıfın ihtiyaçlarına (21) ve çocuklarla ilgili sorunlara (5) göre belirlediklerini söylemişlerdir. Başarılı veli toplantıları dikkatli bir hazırlık ve planlama gerektirir. Bu amaçla öğretmenler anne babalarla konuşacakları konuların listesini yapmalı ve bunları önceliğe göre sıralamalıdırlar (Hornby, 2000). Veli toplantılarının temel konuları ara öğünler, sınıfa ve çocuklara alınacak kitap paraları ve aylık ücretler gibi konular olmamalıdır.

Öğretmenlerden bazıları (35) toplantı sürecine ilişkin önce anne babaları bilgilendirme, sonra onları dinleme yolunu izlediklerini belirtirken, bazı öğretmenler (21) sadece anne babaları bilgilendirmeyi, bazıları ise (20) sadece onları dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler kendi konuşmalarını bitirdikten sonra anne babaların endişelerini dinleyebilirler ve düşüncelerini paylaşmalarını isteyebilirler (Hornby, 2000). Bunun için etkili iletişim becerilerini kullanmaları gerekir.

Öğretmenlerin bazıları (38) anne babaların eleştirilerini, önerilerini, isteklerini, şikâyetlerini dinlemek gibi sebeplerle toplantı sonrasında anne babalardan toplantıyı değerlendirmelerini istediklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler (30) ise anne babalardan her hangi bir değerlendirme istemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları (19) toplantı sonrasında toplantıda ortaya çıkan önerileri değerlendirdiklerini, bazıları da (25) alınan kararları uyguladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (49) toplantı sonrasında okul yönetimi ve diğer öğretmenleri toplantı konusunda bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler anne babalar açısından toplantının verimli olup olmadığını anlamak için toplantıya ilişkin anne babalardan geri bildirim

almalıdır. Bunun için öğretmen anne babalara bir toplantı değerlendirme formu vererek onlardan bu formu doldurmalarını isteyebilir (Hornby, 2000). Ayrıca toplantıdan hemen sonra öğretmen toplantıda alınan ve tartışılan konuları ve önerileri de rapor haline getirmelidir. Fikir birliğine varılan her önerinin uygulanması için yapılması gerekenler kayda geçirilmelidir (Catron ve Allen, 2008; Hornby, 2000; Warner ve Sower, 2005). Öğretmenler toplantıdan sonra varsa müdür, okul psikoloğu, eğitim danışmanı gibi okulun diğer personellerine toplantının sonuçlarıyla ilgili bilgi vermeli ve ortak yapılması gerekenleri konuşmalıdırlar (Hornby, 2000).

Öğretmenlere veli toplantısına katılmayan ailelerin neden toplantıya katılmadıklarına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin 18'inin toplantıya katılmayan ailelerin çalışma koşullarının uygun olmaması, 15'inin işlerinin yoğun olması, 17'sinin çocuklarını yeterince önemsememeleri, 13'ünün toplantı gününde ailenin özel bir sorununun olması gibi sebepler belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlere veli toplantısına katılmayan ailelere yönelik neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 38'i toplantıya katılmayan velilerle başka bir zamanda yüz yüze görüşerek, 21'i telefonla görüşerek 12'si bilgilendirme yazısı göndererek ve beşi ev ziyareti yaparak onları bilgilendirdiklerini söylemişlerdir. Toplantıya katılmayan anne babalar için öğretmen internette bir site oluşturarak toplantıya ilişkin notları diğer anne babalar ile paylaşabilir veya toplantıda konuşulan konuları ve alınan kararları haber mektupları aracılığıyla ailelere duyurabilir (Jones ve Jones, 2007).

### **Gerçekleştirilen Veli Toplantılarına İlişkin Gözlemler ve Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar**

Çalışmanın bu bölümünde 35 öğretmenin yaptığı veli toplantısına ilişkin gözlem ve görüşme sonuçları sunulmuştur. Öğretmenlerden bazıları (14) yapmayı planladıkları veli toplantısı konusunda toplantıdan birkaç gün önceden haber mektupları veya notlar göndererek, bazıları (17) davetiye aracılığıyla, dördü okula geliş gidiş anındaki kısa görüşmelerde sözel olarak anne babaları bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. On öğretmen ise ebeveynleri toplantı konusunda bir hafta önceden bilgilendirdiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının (21) daha sonra telefon ederek, bireysel görüşmeler yaparak veya notlarla anne babalara tekrar toplantıyı hatırlattıkları, bazı öğretmenlerin (14) ise toplantı konusunda ebeveynlere hiçbir hatırlatma yapmadıkları saptanmıştır. Oysaki anne babalara yapılacak veli toplantısının en az iki hafta önceden bildirilmesi ve onların toplantı için planlama yapmaları gerekmektedir. Eğer mümkünse daha sonra görüşmeye

iki-üç gün kala daha az formal olan bir hatırlatma notu gönderilebilir veya telefon ile hatırlatma yapılabilir (Hornby, 2000).

Öğretmenlerin bazılarının (20) toplantı öncesinde anne babaları toplantının amaçları konusunda bilgilendirdikleri belirlenirken, bazı öğretmenlerin anne babalara toplantının amacı konusunda her hangi bir bilgi vermedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun (30) anne babalara gönderdikleri notlarda sadece toplantının yeri ve zamanını bildirdikleri, sadece 12 öğretmenin ebeveynlere toplantının süresine ilişkin de bilgi verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (26) anne babalardan toplantıya gelmeden önce toplantıda konuşmak istedikleri konulara ilişkin her hangi bir ön hazırlık istemedikleri saptanmıştır.

Tüm bu gözlemlere göre anne babaları bilgilendirmek ve bilgi paylaşmak için yapılan veli toplantılarına ilişkin ön hazırlıkların öğretmenler tarafından fazla önemsenmediği söylenebilir. Öyle ki öğretmenlerin çoğunluğu toplantının amacı ve toplantıda konuşulacak konularda bile anne babalara bilgi vermeyi gerekli görmemişlerdir. Oysaki anne babaların da toplantı için ön hazırlık yapmaları önemlidir. Bu amaçla öğretmen anne babalara toplantı öncesinde toplantının konusu ve toplantının amaçları hakkında bilgi verebilir (Catron ve Allen, 2008; Warner ve Sower, 2005). Öğretmen anne babaların toplantıya ilişkin hazırlıklı gelmeleri için davetiyeyle birlikte onlara toplantıda konuşulacak konulara ilişkin soruları içeren bir yönerge gönderebilir. Bu şekilde anne babalar da toplantıya hazırlıklı katılabilirler. Birçok anne baba, öğretmen tarafından gönderilen ve çocuklarına ilişkin bilgilerle toplantıya katkıda bulunmalarının hoş karşılanacağını belirten bir mesajdan memnun olurlar (Hornby, 2000).

Öğretmenlerin toplantıya nasıl hazırlandıklarına dair süreç incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (30) toplantı öncesinde konuşacakları konulara ilişkin bir liste yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte aileleri çocukları hakkında bilgilendirmek ve çocukları objektif şekilde değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin iyi bir ön hazırlık yapmadıkları belirlenmiştir. Aileleri çocukları hakkında bilgilendirmek amacıyla öğretmenlerden 27'sinin gelişim formu, 25'inin değerlendirme formu hazırlamadığı ve ailelerle toplantıda paylaşmak üzere 24'ünün çocuklara ait ürün dosyası ve 23'ünün de çocuklara ilişkin her hangi bir anekdot yazmadıkları görülmüştür.

Bu bulgular ışığında öğretmenlerin toplantıda ailelerle paylaşmak üzere çocuklara ilişkin değerlendirmelerini objektif ölçütlerle değil, subjektif yöntemlerle yaptıkları söylenebilir. Oysaki toplantı öncesinde öğretmen her bir çocuğun güçlü ve zayıf olduğu yönler hakkında bir ön hazırlık yapmalıdır

(Anonymus, 1991; Catron ve Allen, 2008; Warner ve Sower, 2005). Bunun için öğretmen çocuklara ilişkin kayıtları inceleyebilir, her bir çocuk için değerlendirme notlarını ve çocukların okulda yaptıkları çalışmaları tekrar gözden geçirebilir. Genellikle, toplantıda anne babalara göstermek için çocukların yaptıkları çalışmalardan örnekler seçilebilir. Öğretmenler çocukların bazı günlük konuşmalarının oluşturduğu anekdotları seçerek toplantıda anne babalarına sunabilir (Anonymus, 1991; Hornby, 2000).

Öğretmenlerin tamamı toplantı mekânı olarak kendi okullarını tercih etmişlerdir. Bu amaçla kendi sınıflarını, okuldaki başka bir sınıfı, toplantı odasını veya varsa okul konferans salonunu kullanmışlardır. Toplantı için kullanılan bu mekânların bazıları (23) toplantı için uygun ve veliler için konforlu mekânlar olurken, bazı mekânların (12) uygun olmadığı belirlenmiştir. Toplantı mekânlarındaki oturma düzeni öğretmenler tarafından anne babaların birbirini ve öğretmeni rahatça görebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Bununla birlikte mekânların çoğunda (22) ebeveynler için dikkat dağıtıcı öğelerin olduğu belirlenmiştir. Toplantının verimli geçebilmesi için okulların çoğunluğu toplantı anında çocukların bakımı sorununu çözmemişler ve bazı ebeveynler için çocuklar bir sorun oluşturmuştur.

Çocukların bakım sorunu ve mekândaki dikkat dağıtıcı öğeler dışında toplantı mekânına ilişkin çok fazla sorun olmadığı görülmüştür. Anne babaların okuldaki toplantı ve etkinliklere katılmama sebeplerinden biri olan çocukların toplantı sırasındaki bakım sorununun mümkünse okul imkânları ile çözülmesi gerekmektedir. Eğer ortam uygunsuzsa, çocuklar da anne babalarıyla birlikte toplantıya katılabilir. Bunun için okulun bir sınıfı gelen çocukların zaman geçirmesi için ayarlanabilir ve okul öğretmenlerinden biri bu iş için görevlendirilebilir. Eğer çocuğun toplantı ortamına getirilmesinin uygun olmadığı düşünülüyorsa bu önceden anne babalara bildirilmelidir (Hornby, 2000).

Toplantının başlangıcında 28 öğretmenin anne babaları kapıda karşılayarak “hoş geldiniz” dedikleri ve 32 öğretmenin de bir açılış konuşması yaparak toplantıyı başlattıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden çoğunluğunun (29) toplantıya geçmeden ebeveynlere hangi konuların konuşulacağı hakkında bilgiler verdikleri ve toplantının amacını açıkladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (32) toplantı süresince anne babalarla karşılıklı iletişim içinde oldukları ve 30 öğretmenin de anne babaları soru sormaları ve konuşmaları için cesaretlendirdikleri saptanmıştır.

Bazı öğretmenlerin (24) toplantı sırasında anne babalara evde çocuklarının günlük yaşamına ilişkin paylaşmak istedikleri konuları

paylaşmaları için, bazı öğretmenlerin (27) de çocuklarının sınıf yaşantıları konusunda kendisine soru sormaları için fırsatlar sunduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerden 27'sinin toplantı sürecinde anne babalarla etkili iletişim becerilerini kullanabildikleri, 32'sinin ebeveynlerle tatsız ve gereksiz tartışmalara girmedikleri, tamamının ebeveynlere karşı sıcak ve samimi davrandıkları, 30 öğretmenin onlara karşı kabul edici davrandıkları ve 31 öğretmenin çift yönlü iletişim becerilerini kullandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (32) ebeveynlere soru sormaları ve tartışmaları için yeterli zaman tanımışlardır. Öğretmenlerin bazılarının (25) çocuk hakkında konuşmalarına çocuğun güçlü yönlerini belirterek başladıkları, bazılarının (29) kendi konuşmalarını bitirdiklerinde anne babaların endişelerini dinledikleri gözlenmiştir. Bazı öğretmenlerin (26) problemi dinledikten sonra çözüm hakkında ebeveynlerin önerilerini dinledikleri, bazılarının (24) evde yaşanan benzer problemler ve kullanılan çözümler üzerinde konuştukları ve çoğunluğunun (33) gerekli durumlarda kendisinin de anne babalara önerilerde buldukları gözlenmiştir.

Toplantının odağı tartışılacak konular olmasına rağmen, öğretmenin uzun vadede anne babalarla etkili bir çalışmanın kurulması gerekliliğinin çok önemli olduğunu unutmaması gerekmektedir. Bu yüzden veli toplantısındaki anne baba ve öğretmen tutumları hayati derecede önemlidir. Geçmişte veli toplantıları, daha çok öğretmenlerin anne babayı tek yönlü bilgilendirdiği toplantılardı. Ancak günümüzde anne baba ve öğretmen arasındaki ilişkilerin gelişmesinde sadece bilgi aktarımının yeterli olmadığı, karşılıklı endişe ve düşüncelerin paylaşılmasını içeren iki yönlü bir iletişim sürecinin daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, anne babalarla verimli toplantılar yapabilmeleri için öğretmenlerin birçok kişilerarası iletişim becerilerini etkili olarak kullanmaları gerekmektedir (Catron ve Allen, 2008; Hornby, 2000; Warner ve Sower, 2005).

Toplantının sonunda öğretmenlerin bazılarının (21) ailelerle görüş birliğine vardıkları konuları tekrar gözden geçirerek ana notları özetledikleri ve katılımları konusunda ebeveynlere “teşekkür” ettikleri görülmüştür. Toplantının sonunda 25 öğretmen anne babalara herhangi bir durumda da bireysel olarak kendisi ile iletişime geçebileceklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlara rağmen öğretmenlerin bazılarının (25) toplantının başında toplantı süresine ilişkin aileleri bilgilendirmedikleri, bazılarının (18) gündem dışında tartışmak istedikleri bir konu olup olmadığını sormadıkları ve bazılarının (12) ailelerin belirttiği konuları gündeme eklemedikleri görülmüştür. Öğretmenlerden 22'sinin toplantı sürecinde çocuklardan daha çok okulun, sınıfın ihtiyaçları ve çocukların sınıftaki eğitimine ilişkin genel konular

üzerinde durdukları, 19 öğretmenin ancak ailelerden soru geldiğinde çocukları hakkında bilgi verdikleri ve toplantıda anne babaların söylediklerini not almadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerden 26'sının ise toplantının sonunda ailelerden toplantıya ilişkin her hangi bir değerlendirme veya geri bildirim almadıkları görülmüştür.

Öğretmenler toplantının başında anne babalara toplantı için ayrılan zaman aralığını kibarca belirtmelidir. Sonra toplantının amacı belirtilmeli ve öğretmen tarafından listelenen gündem konuları anne babalara sunulmalıdır. Anne babalara, toplantıda tartışmak istedikleri başka bir konu olup olmadığı ve gündeme ilişkin düşünceleri sorulmalıdır. Anne babaların konuşmak istedikleri konular da diğer anne babalardan onay alınarak öncelik sırasına göre gündeme sonradan eklenebilir (Hornby, 2000).

Toplantının sonunda öğretmenler, anne babaların ve öğretmenin görüş birliğine vardıkları konuları tekrar gözden geçirmeli ve ortaya çıkan ana noktaları özetlemelidir. Toplantı konularını konuşmak üzere öğretmen ve anne babalar daha fazla zamana ihtiyaç duyuyorsa, ileride yapılacak bir başka toplantı günü kararlaştırabilirler. Sonuç olarak, anne babalara katılımlarından dolayı teşekkür edilmeli, bilgi almak istediklerinde ve çocuklarıyla ilgili herhangi bir endişeleri olduğunda öğretmenle bireysel olarak da bağlantı kurabilecekleri hatırlatılmalıdır. Soruları olup olmadığı sorulmalıdır (Catron ve Allen, 2008; Hornby, 2000; Warner ve Sower, 2005).

Öğretmenlere toplantı sonrasında toplantıya ilişkin neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 23'ünün toplantı sonrasında alınan kararları, tartışılan konuları ve önerileri rapor haline getirdikleri, 28'inin toplantı sonucu hakkında okul yönetimini bilgilendirdikleri, 22'sinin okul yönetimi ile toplantı sonucunda ortaya çıkan durum ve kararlara ilişkin yapılması gerekenleri konuştukları, 20'sinin ortaya çıkan önerilerin gerçekleşmesi için bir plan yaptıkları belirlenmiştir.

Toplantıdan elde edilen sonuçların en iyi şekilde kullanılması için öğretmenlerin toplantıdan sonra toplantıya ilişkin bir öz eleştiri ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Öğretmen toplantı sonrasında toplantıda alınan kararları raporlaştırmalı, okulun diğer personeline (müdür, okul psikologu, eğitim danışmanı gibi) toplantının sonucuyla ilgili bilgi vermelidir. İlerde yapılması planlanan başka bir toplantı için öğretmen yeni bir plan yapmalıdır (Catron ve Allen, 2008; Hornby, 2000; Warner ve Sower, 2005).

## Sonuç ve Öneriler

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı ailelerle tanışma, kaynaşma ve bilgi paylaşımı için veli toplantılarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler veli toplantısının anne babalar için yararını çocuklarının gelişim süreci ve durumu hakkında bilgi edinme olarak belirtirken, kendileri için yararını çocukları ve aileleri daha iyi tanımak olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla okul ile ilgili konularda ve yıl içinde yapılacak şeyler konusunda aileleri bilgilendirmek için yılda üç dört kez veli toplantısı yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını veli toplantısına ilişkin ön hazırlık olarak gündem maddelerinin belirlenmesi ve toplantının ailelere duyurulmasını söylemişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını toplantı sürecinde önce anne babaları bilgilendirmeyi sonra da onları dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler toplantı sonrasında anne babalardan toplantıyı değerlendirmelerini istedikleri ve değerlendirmeyi çoğunlukla sözlü olarak yaptıklarını söylemişlerdir. Toplantı sonrasında okul yönetimini toplantı konusunda bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler toplantıya katılmayan ailelerin katılmama nedenlerini toplantıyı önemsememe, koşullarının uygun olmaması ve toplantı gününde gelişen özel durumlar olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler toplantıya katılmayan velilerle yüz yüze görüşerek veya telefonla iletişim kurarak onları bilgilendirdiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı toplantıyı okulda düzenlemeyi tercih etmişlerdir. Toplantıyı ailelere birkaç gün öncesinde eve notlar göndererek bildirmişlerdir. Toplantı öncesinde öğretmenler toplantıda konuşacakları konulara ilişkin tam bir ön hazırlık çalışması yapmamışlardır. Öğretmenler toplantı başlamadan hangi konular hakkında konuşacağına dair aileleri bilgilendirirken anne babalara gündem dışı konuşmak istedikleri herhangi bir konu olup olmadığını sormamışlardır. Öğretmenler genellikle toplantı sürecinde notlar tutmuşlar, ancak tuttukları bu notları ailelerle paylaşmamışlardır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası anne babalara çocukları hakkında bilgi verirken, çoğu öğretmen de anne babaların çocukları ile evdeki deneyimleri hakkında konuşmalarına ve çocuklarının sınıf yaşantılarına ilişkin sorular sormalarına fırsat sunmuştur. Öğretmenlerin çoğu toplantıda anne babalara evde çocukları ile birlikte yapabilecekleri şeylere ilişkin öneriler sunmuştur.

Toplantı sürecinde öğretmenlerin çoğunluğu çift yönlü etkili iletişim becerileri kullanmışlar ve anne babalara karşı sıcak ve samimi davranmışlardır. Çoğunlukla konuşmalarına çocukların güçlü yönlerini belirterek başlamışlardır. Kendi konuşmaları bittikten sonra ailelerin

endişelerini ve sorun durumunda çözüme ilişkin önerilerini dinlemişlerdir. Gerekli durumlarda anne babalara kendileri önerilerde bulunmuşlardır.

Toplantıyı sonlandırırken öğretmenler görüş birliğine vardıkları konuları tekrar gözden geçirmişler ve ortaya çıkan ana noktaları özetlemişlerdir. Ancak toplantı sonlanırken öğretmenlerin tamamına yakını daha sonra yapılması planlanan bir toplantıya ilişkin herhangi bir gün kararlaştırmamışlar ve toplantı sonrasında anne babalardan toplantıyı değerlendirmelerini istememişlerdir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası toplantı sonrası alınan kararları, tartışılan konuları ve önerileri rapor haline getirmişler ve toplantı konusunda okul yönetimini bilgilendirmişlerdir.

Tüm bu bulgular ışığında öğretmenlere ve okul yönetimine veli toplantılarının aile katılımında önemli bir strateji olması nedeniyle bu toplantıları para isteme, ihtiyaç belirleme toplantılarına dönüştürmeden ailelerin çocukları ve onların eğitim süreçleri konusunda bilgilendirildikleri ve öğretmenlerle karşılıklı bilgi alışverişinin sağlandığı toplantılara dönüştürmeleri önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin aile katılımı stratejileri ve veli toplantıları konusundaki bilgi ve eğitim eksikliklerini gidermek amacıyla hizmet içi eğitim kursları, seminerler düzenlenebilir. Öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimleri sağlanarak bu konudaki bilgi ve beceri eksikliklerini gidermeleri sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Aktaş-Arnas Y. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği çalışmaları ile anne-baba eğitim programı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22),31-41
- Anonim. (2011). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb-istatistikleri-argun-egitim-2010-2011.pdf> Erişim Tarihi: 05.05.2011
- Anonymus. (1991). Building an effective family-school partnership. kentucky preschool programs technical assistance. Paper Number 6. Eric: ED379104, Kentucky State Dept. of Education, Frankfort. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED379104.pdf> Erişim Tarihi: 12.12.2010
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. and Martin, S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.

- Bjorklund, G. and Burger, C. (1987). Making conferences work for parents, teachers, and children. *Young Children*, 42(2), 26-31.
- Catron, E.C. and Allen, J. (2008). Early childhood curriculum: a creative-play model. Fourth Edition, Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Coleman, M. and Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. <http://www.findarticles.com/p/articles/mi-qa3614/is-199704/ain8772331/print?tag=art> Erişim Tarihi: 04.08.2008
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Continuum International Publishing., London.
- Jones, V. and Jones, L.(2007). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Allyn and Bacon Publishing, Boston.
- Kauffman., J. M., Mostert, M. P. Trent, S. C. and Hallahan, D. P. (1998). *Managing classroom behavior; reflective case-based approach*. Second Edition, Allyn and Bacon, Needham Heights MA.
- Keyes, C. R. (2008). Parent-child partnership: A theoretical approach for teachers. <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/keyes.pdf> Erişim Tarihi: 7.8.2008
- Lemlech, J. K. (1999). *Classroom management: methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Third Edition, Waveland Pres, Illinois.
- Lopez, A., and Cole, C. L. (1999). Effects of a parent-implemented intervention on the academic readiness skills of five puerto rican kindergarten students in an urban school. *School Psychology Review*, 28, 439–447.
- Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440-444.
- McWayne, C. ve Owsianik, M. (2004). *Parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children*. Harvard Family Research Project, <http://www.hfrp.org/publications/resources/publications-series/family-involvement-research-digest/parent-involvement-and-the-social-and-academic-competencies-of-urban-kindergarten-children>. Erişim Tarihi: 12.11.2010
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395–412.

- Morrison, G. S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. Fourth Edition, Pearson Merrill Prentice Hall, Ohio.
- Markström, A. M. (2011). To involve parents in the assessment of the child in parent–teacher conferences: a case study. *Early Childhood Education Journal*, 38,465–474.
- Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: motivation, communication, and discipline*. Wadsworth Thomson Publishing, Canada.
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C. and Peay, L. (1999) Parent–child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28, 413–425.
- Reynolds, J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441-462.
- Shartrand, A. M., Kreider, H. and Erickson-Warfield, H. (1994). Preparing Teachers to Involve Parents: A National Survey of Teacher Education Programs. Harvard Family Research Project, Cambridge, MA.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). *Effective Pre-school Provision*. Institute of Education, London.
- Staples, K. E. and Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement. *Teaching Exceptional Children*, 42 (6):58-63.
- Tezel Şahin, F. ve Turla, A. (2003) Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. I. Cilt, s. 379-392, Ya-Pa Yayın Pazarlama, İstanbul.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılım çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Yazıcı, Z., Yüksel, B. ve Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarından beklentileri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 7(13), 63-76.
- Warner, L. and Sower, J. (2005). *Educating young children from preschool through primary grades*. Pearson Allyn and Bacon, Boston.

Weinstein, C. S. and Mignano, A. J. (1993). *Elementary classroom management: lessons from research and practice*. McGraw Hill, New York.

Wheeler, H. (2007). Parents as partners in children's early learning and development. *Early Years Update*.  
<http://www.teachingexpertise.com/articles/parents-as-partners-in-childrens-early-learning-and-development-2864> Erişim Tarihi: 4.8.2008

Wherry, J. H. (2009). Shattering barriers to parent involvement. *In Principal*, 88, 5.



Çalışma arkadaşlarıyla anaokulunda...



Çalışma arkadaşları ile birlikte...

**OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ BESLENME  
ALİŞKANLIKLARI:  
EBEVEYN VE OKULUN ROLÜ**

**NUTRITIONAL HABITS OF SCHOOL AGE CHILDREN:  
THE ROLE OF PARENTS AND SCHOOL**

*Yrd. Doç. Dr. Nazan AKTAŞ\**

**Öz**

Bu çalışmada, okul çağı çocuklarının beslenme alışkanlıklarında ebeveyn ve okulun rolü ikincil verilere dayalı olarak ele alınmıştır. Okul çağındaki çocuklarda, yeterli ve dengeli beslenmenin sağlanması ve sağlıklı beslenme davranışlarının kazandırılmasında ebeveyn ve okul temel paydaşlar olarak dikkat çekmektedir. Ebeveynler; besin ve beslenmeye karşı ilgi, tutum ve uygulamalar, sosyo-demografik ve kültürel özellikler, besin tercihleri, besin satın alma davranışları, besinleri hazırlama ve pişirme uygulamaları, yeni besinlere karşı tutumlar, çocuklara sundukları yiyecek ve içecekler gibi birçok etmenle ilgili olarak çocukların beslenme alışkanlıkları ve örüntüleri üzerinde etkili olabilmektedirler. Çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinde etkisi olan diğer bir paydaş ise okuldur. Okullar; eğitim programları, beslenme hizmetleri, çalışan personelleri, akran etkileşimi, kantinde satışı sunulan yiyecek ve içecekler, okul temelli sağlık-beslenme projeleri ve politikaları aracılığıyla çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinde rol oynayabilmektedir. Sonuç olarak, ebeveyn ve okulun çocuklarda sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve örüntüsünün

---

\* Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı

oluşturulması üzerindeki rolünü farkındalık ve ilgi, sosyo-demografik, ekonomik, politik ve kültürel çeşitli faktörler etkileyebilmektedir. Okul çağındaki çocuklarda sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve örüntüsünün geliştirilmesi ve desteklenmesine yönelik çalışmaların işlevselliğinin sağlanması için okul ve ebeveynin rolüne ve etkileşimine odaklanılmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Okul çağı çocuğu, beslenme alışkanlıkları, ebeveyn.

### **Abstract**

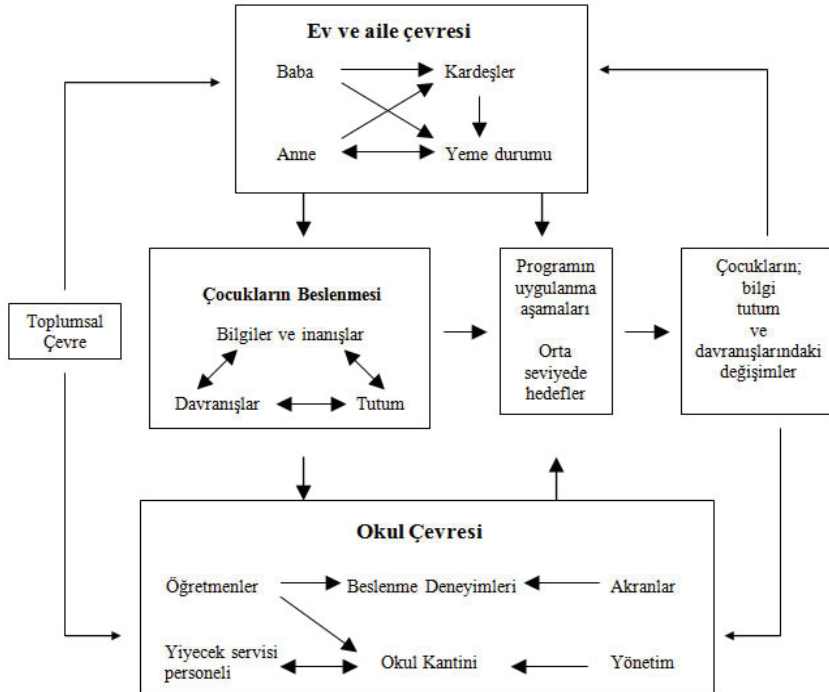
In this review study, the role of parents and school on nutritional habits of school age children was investigated based on secondary data. Parents and schools stand out as basic stakeholders for the school age children acquisition of healthy nutritional behaviors and for the realization of adequate and balanced nutrition of the children. Parents can be influential on children's nutritional habits and patterns through many factors like their socio-demographic and cultural characteristics, food and nutrition knowledge, attitude food choices, food purchasing behaviors, food preparation and cooking practices, attitudes towards new foods, the food and drinks they offer to children. Another shareholder influential on children's nutritional habits is school. Schools can play role on children's nutritional habits through educational programs, nutrition services, the staff serving food, peer interaction, food and drinks sold in the school canteen, nutrition-health policies, school based projects. As a result, factors like awareness and interest, socio-demographic, economic, political and cultural factors can affect the role of parents and school on children's having healthy nutritional habits and patterns. The role of parents and school and the elements of their role are to be focused on in programs for the development and substantiation of school age children's healthy nutritional habits and patterns.

**Keywords:** School age children, nutrition habits, parent.

### **Giriş**

Beslenme örüntüsü ve yaşam biçimi sağlığın korunması ve hastalıkların önlenmesi için temel bileşenler olarak görülmektedir (Keyou vd. 2007). Bilimsel bulgular, yaşamın erken dönemlerinden itibaren doğru beslenme alışkanlıkları ve düzenli fiziksel aktivite ile sağlığın desteklenmesinin olumlu etkilerinin yaşamın sadece bu dönemlerinde değil, yetişkinlik döneminde de etkili olabileceği düşüncesini desteklemektedir (Kelder vd. 1994). Sağlıklı beslenme alışkanlıkları, çocukların acil ve uzun vadeli beslenme ile ilişkili sağlık sorunları riskinin azaltılmasında bir gereklilik olarak ifade edilmektedir. Çocukların beslenme ile ilgili sağlık sorunları büyüme geriliği, demir eksikliği anemisi ve diş çürümesi ile obezite, kalp

hastalığı, tip 2 diyabet gibi kronik hastalıklar olarak bildirilmektedir (Condon vd., 2009). Obezitenin çocukluk çağı için giderek artan bir sağlık sorunu olması çocukların yeme örüntüleri üzerinde aile ve sosyal ortamın etkilerine dikkatleri çekmekte ve çocukların yeme örüntülerinin fiziksel ve sosyal çevreden etkilendiği bildirilmektedir (Patrick ve Nicklas, 2005). Çocukların beslenme alışkanlıkları ve beslenme örüntülerini etkileyen iki anahtar etkenin ev ve okul ortamı olduğu bildirilmektedir (Story, 2009). Çocuğun beslenmesi çevre koşulları, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve çocuğa verilen beslenme eğitimi ile yakından ilgilidir. Bu eğitimde evde ailenin, okulda öğretmenin ve kitle haberleşme araçlarının rolü büyüktür (Ersoy, 1989). Beslenme bilgisi, bireylerin, ailelerin ve toplumların beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olan çok önemli bir faktördür. Yetersiz ve dengesiz beslenme sonucu oluşan sorunların önlenmesi beslenme eğitimi ile sağlanabilmektedir (Kavas, 2000). Ebeveynlerin, çocuklarının ne zaman, ne kadar, nerede ve ne yemelerini gerektiği konusunda yardıma ve bilgiye ihtiyaçları oldukları varsayılmaktadır (Birch ve Fisher, 1998). Beslenme eğitimi ile çocuklara sağlıklı besin seçimi ve davranışları kazandırılması amaçlanmaktadır (Contento, 2011). Çocukların beslenme bilgi, tutum ve uygulamalarını etkileyen etmenler şekil 1'de verilmiştir (Lester, 1994).



Şekil 1. Çocukların beslenme bilgi, tutum ve uygulamalarını etkileyen etmenler (Lester, 1994).

### **Okul Çağı Çocuklarının Beslenme Alışkanlıkları: Ebeveynlerin Rolü**

Çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe yeme alışkanlıklarını ve uygulamalarını dereceli olarak öğrenir ve kazanırlar. Ebeveynler, sadece çocuklara sundukları yiyeceklerle değil, aynı zamanda model olarak bazı davranışları destekleyerek, bazılarını da sınırlandırarak, kurallar koyarak çocukların beslenme örüntülerini etkileyebilmektedirler (Contento, 2011; Patrick ve Nicklas, 2005). Çocukların besinlerle ilişkili bilgi, tercih ve tüketim durumları ebeveynlerin besinlere karşı tercihleri, inançları, tutumları ve yeme davranışları ile ilişkilidir (Birch ve Fisher, 1998; Crockett ve Sims, 1995; Gillespie ve Achterberg, 1998). Çocukların besin seçimlerini, esas olarak anne-baba ve ailedeki diğer bireylerin besin seçimleri ya da beslenme modelleri belirler (Gökçay ve Garipağaoğlu, 2002). Ebeveynlerin, çocuklarının beslenmesi karşısındaki aşırı duyarlılığı bir yandan yemek yemeyi sorun haline getirirken, diğer yandan aile-çocuk ilişkisini zedeleyebilmektedir (Mermer, 2003). Aile ortamının, çocukların besin tercihleri ve yeme alışkanlıklarının oluşturulmasında kritik bir etkiye sahip olabileceği bildirilmekle birlikte, çocukluk dönemi beslenme alışkanlıklarının hangi ölçüde yetişkinlik dönemine taşındığı tam olarak anlaşılmış değildir (Montague, 2002). Ebeveynler, çocuklarının beslenme durumu konusundaki kaygılarını onlarla paylaşma eğilimi göstermeyebilirler. Aile içinde beslenme ile ilgili alınan kararlarda ebeveyn ve çocukların birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olması önemlidir (Grossbart vd. 1986). Ebeveynler, çocuklarına sağlıklı yiyecek ve içecek alternatifleri sunarak, yemek saatlerinde besleyici besinlerin önemi konusunda bilgiler vererek çocuklarının beslenme alışkanlıklarını etkileyebilmekte ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazandırma konusunda resmi olmayan eğitimciler olma rolünü üstlenmektedirler (Gillespie ve Achterberg, 1998; Grossbart vd., 1986; Videon ve Manning, 2003; Wardle, 1995). Ebeveynlerin çocuklarına kısıtladıkları veya tüketmelerini istemedikleri besinleri ödül olarak sunmaları ya da belirli besinlerin tüketilmesine koşul olarak göstermeleri (özellikle sebzelere) ya da özel bir durum için tehdit unsuru haline getirmeleri, yapmamaları gereken davranışlardandır. Ebeveynlerin çocuklarının yemek yeme davranışı üzerinde güçlü bir kontrol gücüne sahip olup olmamaları ya da çocukları ile ilişkilerinin de yeme davranışı üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Contento, 2011). Ebeveynlerin yiyecek satın alma davranışları, çalışma

durumları çocukların ev dışında yemek alışkanlıklarını artırmakta ve çocuklarının beslenme alışkanlıklarını izlemelerini engellemektedir (Montague, 2002). Ebeveynleri boşanmış, tek ebeveynli, annesi çalışan çocukların sayısının giderek artması çocukların ev dışında yedikleri öğünlerin sayısının artmasına, evde aile ile birlikte yenilen öğünlerin sayısının azalmasına neden olmuştur (Lin vd., 1996). Aile ile akşam yemeği yemek, daha fazla meyve ve sebze, az kızartılmış yiyecek ve gazlı içecek, daha az doymuş ve trans yağ, düşük glisemik yük, daha fazla lif ve mikro besin öğeleri içeren sağlıklı besin tüketimi ile ilişkilendirilmiştir (Gillman vd., 2000). Çocukların besin seçiminde kız çocuklarının anneyi, erkek çocukların ise babayı model aldığı öngörülmektedir (Rozin, 1991). Annelerin diyet yapma davranışlarının kız çocuklarının beslenme alışkanlıklarını etkileyebildiği bildirilmektedir (Cutting vd., 1999).

Çocukların beslenme alışkanlıklarında rol oynayabilen ebeveyn ve aile ile ilgili etmenler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların beslenme alışkanlıklarını etkileyebilen ebeveyn ve aile ile ilgili etmenler

- 
- Sosyo-kültürel-ekonomik durum
  - Ebeveynlerin çalışma durumu
  - Beslenme konusundaki bilgi, inanç, tutum ve model davranışlar
  - Çocuğa sunulan yiyecek içecek alternatifleri
  - Diyet yapma durumu
  - Ebeveyn- çocuk- kardeş iletişimi
  - Yemek saatleri, beslenme düzeni
  - Yiyecek ve içecek satın alma davranışları
  - Dışarıda yemek yeme ve hızlı hazır besin tüketimi
  - Evin bulunduğu fiziksel çevre (hijyen ve sanitasyon koşulları, ulaşım olanakları)
- 

(Montague, 2002; Patrick ve Nicklas, 2005; Worsley, 2005).

### **Okul Çağı Çocuklarının Beslenme Alışkanlıkları: Okulun Rolü**

Okul yıllarındaki sağlıklı beslenmenin çocukların büyüme ve gelişmelerini desteklediği, okul başarılarını olumlu etkilediği ve ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek kronik hastalık riskini düşürdüğü bilinmektedir. Okula başlayan çocukların sosyal yaşamları, buna bağlı olarak da beslenme alışkanlıkları değişmektedir. Tam gün okula giden çocuklar, günün en az bir

ya da daha fazla öğününü, ev yerine okulda tüketmektedirler (Garipağaoğlu ve Özgüneş, 2008). Okul çağında şekillenen beslenme, hijyen ve egzersiz alışkanlıkları sağlık durumunu etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Okul çağındaki çocukların ve gençlerin beslenme durumunun iyileştirilmesi, yetersiz ve dengesiz beslenme ile ilişkili sağlık sorunları ile mücadele açısından gelecek nesiller için önemli bir yatırımdır. Okullar, çocuklar için sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite örüntülerini geliştirmek için birçok fırsat sunan, beslenme programları ve hizmetleri için ideal ortamlardır (Anonymous, 1998; Anonymous, 1999). Okullar, mevcut öğretim programlarında yer alan beslenme ile ilgili kavram, beceri ve kazanımların yanı sıra, beslenme saati, eğitici kol çalışmaları, geziler, toplantılar, belirli gün ve haftalarda yapılan çalışmalarla öğrencilerde sağlıklı beslenme alışkanlıklarının desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından oldukça elverişli ortamlardır (Condon vd., 2009; Story vd., 2006). Okulda servis edilen, beslenme saatinde tüketilen, kantinden ve okul çevresinden satın alınan yiyecek ve içecekler çocukların yeterli ve dengeli beslenmesini etkilemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, federal hükümetlerin desteklediği okuldaki kahvaltı, öğle ve akşam yemeği programlarının besin alımı üzerinde etkisi olduğu bildirilmiştir (Fox vd., 2009). Son yıllarda, okulların eğitim alanında en iyiyi yapmaya çalıştıkları, buna karşın beslenme ve fiziksel aktiviteye aynı özeni göstermedikleri bildirilmektedir. Şişmanlığın artışı, birçok faktör yanında okul yemekleri de sorumlu tutulmakta ve şişmanlığın önlenmesinde okulların etkili olacağı belirtilmektedir (Garipağaoğlu ve Özgüneş, 2008). Okulların mevcut politikaları kapsamında, beslenme ile ilgili hedefler belirlemesi, sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Örneğin; okullarda aşırı yağlı, şekerli yiyeceklerin satışının yasaklanması, çocuklara şeker, şekerleme ve çikolatanın ödül olarak verilmemesi, okul yemeklerindeki menülerin yeterli ve dengeli beslenme kurallarına uygun hazırlanması, denetlenmesi ve makul fiyatlarda satışının sağlanması okulların beslenme politikalarına örnek olarak verilebilir. Okulların sağlıklı beslenmenin geliştirilmesindeki görevleri arasında, ebeveynlerin okul ortamındaki beslenme hizmetlerine duyarlı olmalarını sağlamak ve beslenme eğitimine yönelik çalışmalara katılımları konusunda isteklendirme sağlamak vardır. Çocuklar ve gençlerin beslenme alışkanlıklarını öğretmenler, arkadaşlar, akranlar ve sosyal modellerin etkileyebildiği bildirilmektedir (Anonymous, 2004). Ebeveynlere ve toplum üyelerine kolayca ulaşma açısından da fırsatlar sunan okullar, sağlıklı beslenmenin geliştirilmesine yönelik politikaların uygulanması ve obezite ile mücadele için stratejik ortamlar olarak politika yapıcılar, araştırmacılar ve medyanın dikkatini çekmekte ve teşvik edilmektedir (Jaime ve Lock, 2009). Beslenme ile ilgili sağlık sorunları ile mücadelede okul temelli girişimler küresel boyutta önem

kazanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün koordine ettiği *Beslenme Dostu Okul Girişimi* (The Nutrition Friendly Schools Initiative) küresel boyutta okul temelli uygulamalar arasında dikkat çekmektedir (Anonymous, 2006). Çocukların beslenme alışkanlıklarını etkileyebilen okul ile ilgili etmenler Tablo 2'de sunulmuştur (Anonymous, 1999; Jaime ve Lock, 2009; Montague, 2002; Worsley, 2005).

Tablo 2. Çocukların beslenme alışkanlıklarını etkileyebilen okul ile ilgili etmenler

- 
- Beslenme eğitimi, okul beslenme hizmetleri, besin güvenliği ile ilgili politikalar
  - İlgili yaptırımlar
  - İdarecilerin ve öğretmenlerin duyarlılıkları
  - Öğretmenlerin beslenme konusundaki bilgi, inanç, tutumları ve model davranışları
  - Okul ortamında var olan besinler, okul kantini, besin otomatları
  - Öğretmenlerin müfredat temelli etkinlikler dışında konuya gösterdikleri ilgi
  - Okul beslenme servisinde görev yapan personelin bilgi, tutum ve davranışları
  - Okul ortamında satılan sağlıklı yiyeceklerin makul şekilde fiyatlandırılması
- 

(Anonymous, 1999; Jaime ve Lock, 2009; Montague, 2002; Worsley, 2005).

### **Sonuç ve Öneriler**

Ekonomik gelişmeler, nüfus artışı, kadınların çalışma hayatında yer alması, yiyecek hazırlamaya ayrılan sürenin azalması, gıda sanayisinin hızlı gelişimi, ticari gıdaların elde edilebilirliğindeki artış, reklâmlar, marketlerin yaygınlaşması ve ev dışında yenilen öğün sayısının artışı gibi nedenler tüketicilerin beslenme örüntülerinin hızlı bir şekilde değişmesine yol açmıştır (Asfaw, 2008; Başar, 2006; Bower ve Turner, 2001; Ma, 1998; Patrick ve Nicklas, 2005; Shepherd vd., 1991). Sonuç olarak, fiziksel, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik etmenler, eğitim programları ve çocuğun çevresinde bulunan ebeveynler, öğretmenlerin alışkanlıkları, farkındalıkları ve tutumları çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Okul çağındaki çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik okul temelli çalışmalarla ebeveyn-çocuk-okul etkileşimi sağlanmalıdır. Ebeveyn ve öğretmenlere yönelik eğitim çalışmalarında örgün ve yaygın eğitim kurumları ile işbirliği sağlanmalıdır.

### **Kaynaklar**

Anonymous (1998). *Healthy nutrition: An essential element of a health-promoting school*. World Health Organisation / Food and Agriculture Organisation, Geneva.

- Anonymous (1999). Guidance on food and nutrition in primary teacher training. <http://www.britishnutrition.org.uk/upload/G%20Food%20Primary.pdf>. Erişim Tarihi: 05.02.2008.
- Anonymous (2004). Starting early: Food and nutrition education of young children. [www.food.gov.uk/multimedia/pdfs/ofstedearly.pdf](http://www.food.gov.uk/multimedia/pdfs/ofstedearly.pdf) Erişim Tarihi: 03.06.2008.
- Anonymous (2006). Report of the brainstorming meeting on the development of framework on the nutrition friendly schools initiatives. World Health Organisation Report, Montreux. [http://www.who.int/entity/nutrition/publications/Montreux\\_Meeting\\_Report.pdf](http://www.who.int/entity/nutrition/publications/Montreux_Meeting_Report.pdf). Erişim Tarihi: 26.09.2010.
- Asfaw, A. (2008). Does supermarket purchase affect the dietary practices of households? Some empirical evidence from Guatemala, *Development Policy Review*, 26(2), 227-243.
- Başar, M. S. (2006). Tüketicilerin gıda ürünleri satın alma kararlarında ambalajın ve etiket bilgilerinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Birch, L. and Fisher, J. (1998). Development of eating behaviors among children and adolescents. *Pediatrics* 101 (Suppl), 539–549.
- Bower, J. A. and Turner, L. (2001). Effect of liking, brand name and price on purchase intention for branded, own label and economy line crisp snack foods, *Journal of Sensory Studies*, 16 (1), 95-115.
- Condon, E., Crepinsek, M. K. and Fox, M. K. (2009). School meals: Types of foods offered to and consumed by children at lunch and breakfast. *Journal of the American Dietetic Association*, 109, 67-78.
- Contento, R. I. (2011). *Nutrition education linking research, theory and practice*. Jones and Bartlett Publishers, Massachusetts.
- Crockett, J. S. and Sims, L. S. (1995). Environmental influences on children's eating. *Journal of Nutrition Education*, 27, 235–249.
- Cutting, T. M., Fisher, J. O., Grimm-Thomas, K. and Birch, L. L. (1999). Like mother, like daughter: Familial patterns of overweight are mediated by mothers dietary disinhibition. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 69, 608–613.
- Ersoy, G. (1989). Beslenme eğitimi alan ve almayan ilköğretim çocuklarının yiyecek seçiminde televizyon reklâmlarından etkilenme durumu. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 18, 165–175.

- Fox, M. Y., Gordon, A., Nogales, R. and Wilson, A. (2009). Availability and consumption of competitive foods in US public schools *Journal of the American Dietetic Association*, 109, 57-66.
- Garipağaoğlu, M. ve Özgüneş, N. (2008). Okullarda beslenme uygulamaları. *Çocuk Dergisi*, 8 (3), 152-159.
- Gillespie, A. and Achterberg, C. (1998). Comparison of family interaction patterns related to food and nutrition. *Journal of the American Dietetic Association*, 89, 509–512.
- Gillman, M.W., Rifas-Shiman, S.L., Frazier Lindsay, A., Rockett, H.R., Camargo, C., Field, E.A., Berkey, C.S. and Colditz, G.A. (2000). Family dinner and diet quality among older children and adolescents,. *Archives of Family Medicine*, 9, 235–240.
- Grossbart, S., Crosby, L. and Smith, L. (1986). Parental diffusion roles and effects of nutrition education on parents and children. *Advances in Consumer Research*, 13, 360–364. <http://www.acrwebsite.org/volumes/display.asp?id=6519>. Erişim tarihi: 20.05.2011.
- Gökçay, G. ve Garipağaoğlu, M. (2002). *Çocukluk ve ergenlik döneminde beslenme*. Saga Yayınları, İstanbul.
- Jaime, P. C. and Lock, K. (2009). Do school based food and nutrition policies improve diet and reduce obesity? *Preventive Medicine*, 48, 45-53.
- Kelder, S, D., Perry, C. L., Klepp, K. I. and Lytle, L. L. (1994). Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity and food choice behaviors. *American Journal of Public Health*, 84, 1121–1126.
- Keyou, G., Jianbin, J. and Hong, L. (2007). Food-based dietary guidelines in China. *Annals of Nutrition & Metabolism* , 51 (2), 26–31.
- Lester, I. (1994). Australia's food and nutrition (AIHW). <http://www.aihw.gov.au/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=6442453705>. Erişim Tarihi:03.10.2008.
- Lin, B. H., Guthrie, J. and Blaylock, J. R. (1996). *The diets of America's children: Influences of dining out, household characteristics and nutrition knowledge*. US Dept. of Agriculture: Agricultural Economic Report 746. Washington, DC.
- Ma, G. (1998). Nutrition knowledge, attitude, food practice and changes in China. *Australian Journal of Nutrition and Dietetics*, 55 (1), 9-11.

- Mermer, M. (2003). Kreşe devam eden 3–6 yaş çocukların beslenmeye ilişkin tutum ve davranışlarında ailenin rolü. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Montague, M. (2002). Public health nutrition policy in organised settings for children aged 0-12: An overview of policy, knowledge and interventions.[http://www.vichealth.vic.gov.au/~media/ResourceCentre/PublicationsandResources/healthy%20eating/Public%20health%20nutrition%20policy%20in%20organised%20settings%20for%20children%20aged%200-12\\_report.ashx](http://www.vichealth.vic.gov.au/~media/ResourceCentre/PublicationsandResources/healthy%20eating/Public%20health%20nutrition%20policy%20in%20organised%20settings%20for%20children%20aged%200-12_report.ashx). Erişim tarihi: 15.05.2011.
- Patrick, H. and Nicklas, T. (2005). A review of family and social determinants of children's eating patterns and diet quality. *Journal of the American College of Nutrition*, 24 (2), 83–92.
- Rozin, P. (1991). Family resemblances in food and other domains: The family paradox and the role of parental congruence. *Appetite*, 16, 93-102.
- Shepherd, R., Sparks, P., Bellier, S. and Raats, M. M. (1991). The effects of information on sensory ratings and preferences: The importance of attitudes. *Food Quality and Preference*, 3, 147-155.
- Story, M., Kaphingst, K. M. and French, S. (2006). The role of schools in obesity prevention. *Future Child*, 16, 109-142.
- Story, M. (2009). The third school nutrition dietary assessment study: Findings and policy implications for improving the health of US children. *Journal of the American Dietetic Association Supplement*, 109(2), 7-13.
- Videon, T. and Manning, K. (2003). Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals. *Journal of Adolescent Health*, 32 (5), 365–373.
- Wardle, J. (1995). Parental influences on children's diets. *Proceedings of the Nutrition Society*, 54, 747–758.
- Worsley, A. (2005). Children's healthful eating: From research to practice. *Food and Nutrition Bulletin*, 26 (2), 135-143.

# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE CİNSEL KİMLİK GELİŞİMİ VE CİNSEL EĞİTİM

## SEXUAL IDENTITY DEVELOPMENT AND EDUCATION IN PRESCHOOL PERIOD

*Doç. Dr. Ümit DENİZ\**

### Öz

Kişinin cinsiyetine bağlı olarak sergilediği tüm davranışlar, değerler, kişilik yapısı, kendisine ve diğerlerine karşı gösterdiği sevgi, şefkat, iletişim, paylaşma, bedenine verdiği önem ve onu koruma çabaları, cinsel organlar, üreme, madde bağımlılığı, şiddet ve cinsel istismar gibi birçok konu ile ilişkili olan cinsellik, çocuğun diğer alanlardaki gelişiminden ayrılmayan ve tüm gelişimler ile olumlu ya da olumsuz olarak etkileşen bir kavramdır. Cinselliğin insan yaşamındaki öneminin bu denli fazla olması ve bu konu ile ilgili sorunların giderek artması çocukluk yıllarından itibaren cinsel eğitimin olması gerekliliğini yaratmaktadır. Bu eğitimin de okul öncesi yıllarda aile ve okul etkileşimi içerisinde doğru yaklaşımlarla yapılması gerektiği kaçınılmazdır. Bu nedenle, bu makalede cinsel kimlik gelişimi ve cinsel eğitim konuları tartışılmış ve çocukla ilgilenen tüm yetişkinlere bu konuda katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Cinsel gelişim, cinsel kimlik, cinsel eğitim, okul öncesi dönem, öğretmen.

### Abstract

Sexuality that is related to all the behaviours an individual exhibits depending on his/her gender, the values, personality structure, the affection,

---

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

tenderness, communication, sharing he/she shows for others, the importance he/she gives to his/her body and the efforts to protect it, sexual organs, reproduction, material addiction, violence and child abuse and so on is a concept that cannot be separated from other developments of child, being in interaction with all developments, whether it is positive or negative. The fact that sexuality has such a big significance in human life and that problems regarding it is getting increased day by day brings about the need for a sexual education from the childhood period onwards. It is required that such an education should be carried out in cooperation with family and school in preschool period. Therefore, it was aimed to discuss sexual development and education to give a support all the adults caring for the child in this issue in the current study.

**Keywords:** Sexual development, sexual identity, sexual education, preschool period, teacher.

## Giriş

Çok farklı yönleri ile bir bütünü oluşturan insanın en önemli yönlerinden biri de cinsel bir varlık olmasıdır. Cinsel bir varlık olarak doğan insana yaşamdaki öğretiler de bu yönde önemli anlamlar yüklemektedir (San Bayhan ve Artan, 2004). Bu öğretiler cinsellik temelli olmasına rağmen, sosyal hayatta kişilik, inanç, tutum, davranışlar, gelenek, görenek, yaşam tarzı gibi birçok önemli evrensel değerlere bürünerek karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte cinsellik dendiğinde çoğunlukla, üreme ile ilgili davranışlar ya da üreme organları ile gerçekleştirilen davranışlar akla gelmektedir (Bulut vd. 2003). Oysaki, cinselliğin kişinin cinsiyetine bağlı olarak sergilediği tüm davranışlar, cinsiyetlere bakış açısı, cinsiyete ve cinsel davranışlara yüklediği anlamlar, değerler, kişilik yapısı, kararlı davranış sergileme yapısı, kendisine ve diğerlerine karşı gösterdiği sevgi, şefkat, iletişim, paylaşma, bedenine verdiği önem ve onu koruma geliştirme çabaları, madde bağımlılığı, şiddet ve cinsel istismar gibi birçok konu ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Anonymous, 2003; Bulut vd., 2003). Bireyin cinselliği ile tüm kişiliği birbiri içine girmiştir ve aslında cinselliği tek başına ele almak mümkün değildir (Akt. Set vd., 2006). Cinsel gelişim ve eğitimi görmezden gelmek görüldüğü gibi aslında insanın doğasını ve gelişimini bütün yönleri ile kabul etmemek anlamını taşımaktadır (Oswalt, 2008).

Çocuğun merakını giderememesi, eleştirilmesi, engellenmesi, cezalandırılması, korkutulup ayıplanması nasıl sosyal, duygusal, kişilik gelişimine zarar verebiliyorsa, çocuk için tamamen normal olan cinsellikle ilgili merakının giderilememesi ya da uygun olmayan tepkilere maruz

kalması da tüm gelişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Oswalt, 2008; Tuğrul ve Artan, 2001). Bu durum da, çocukların kendi cinsellikleri ile ilgili olumlu duygular hissetmemelerine, kötü, utanç verici olduğuna inanmalarına, bu konuda korkular geliştirmelerine, cinsellik konusunda olduğu gibi genel olarak kendi kişiliklerinde utanç, şüphe ya da suçluluk geliştirmelerine, sağlıklı olarak kabul edilen merak duygularını yanlış kişilerle ve yanlış yollarla gidermelerine, cinsel istismara daha kolay maruz kalmalarına ve kendilerini koruyamamalarına neden olabilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2004). Çocuk belli bir anatomik yapı ile, insana özgü, el, ayak, baş, gövde gibi organlar yanında, cinsiyete özgü organlara da sahip olarak dünyaya gelmektedir. Çocuğun sahip olduğu vücut parçalarının büyüyüp gelişebilmesi için insana özgü metabolik olaylar, hormonların çalışması gibi biyolojik olaylar kaçınılmazdır. Cinsiyete özgü bu anatomik yapı ve hormonlar biyolojik ya da bedensel olarak çocukların bu konuda belli bir gelişim örüntüsü sergilemelerini sağlamaktadır (Chrisman ve Couchenour, 2002; Yörükoğlu, 1992). Öte yandan çocuk bilişsel olarak ilerledikçe, cinsiyete özgü vücut bölümlerini de keşfeder, öğrendikçe yeni keşiflere çıkar ve bu öğrenmelerini de tıpkı diğer öğrenmeleri gibi konuşarak, dinleyerek, sorarak, dokunarak, görerek, koklayarak, etkileşimde bulunarak gerçekleştirir (Chrisman ve Couchenour, 2002). Çocuğun bu keşiflerinin ve öğrenme yollarının engellenmesi, doğal karşılanmaması, yeterince doyurulmaması genel olarak bilişsel gelişime ket vurabildiği gibi, diğer gelişim alanlarına da olumsuz etkiye neden olabilmektedir. Gerek çocuklukta gerekse yetişkinlikte, cinsellikle ilgili sorunlar, bireylerin kendini sevememe, kendisine ve başkalarına güven duyamama, girişimcilikte azalma, cinsellikle ya da başka konularda gerçek dışı suçluluk hissetme, benlik algısında düşme, birçok durumda hayır diyememe, kararlı ve güvenli kişilik özelliklerine sahip olamama, öfke, kızgınlık hissetme, cinsellikle ilgili doğru bilgiler edinememe ve gerektiği zamanlarda diğer kişilerle bu konuda sağlıklı açılımlar ve etkileşimler gerçekleştiremememe, yeni kuşaklara ve diğer bireylere kendi edindiği yanlış bilgi, davranış ve tutumlara uygun davranma gibi birçok kişilik, etik, sosyal, duygusal kişilik özelliklerine sahip olmalarına neden olabilmektedir (Bulut vd., 2003; Çalışandemir vd., 2008).

Cinsel gelişim ve eğitim bu denli önemli olmasına rağmen, toplumlarda çoğunlukla iki ayrı yanlış yaklaşımın sergilenmesi gözlenmiştir. Gelişmiş ülkelerde öteden beri cinsellik modern yaşamın ve özgürlüğün vazgeçilmez aracı olarak görülmüştür. Cinselliğe yüklenen anlam da sadece cinsel eylemler olarak insanın karşısına çıkmıştır. Ancak, bu denli yaşamı etkilemesine rağmen, tüm dünyada cinselliğin önemi, AIDS salgınları ve buna bağlı ölümler, şiddet, cinsel istismar, ruhsal bunalımlar, erken yaşta

cinsel ilişkiye başlamanın getirdiği sorunlar arttıkça anlaşılmaya başlanmıştır (Anonymous, 2010; Bulut vd., 2003). Günümüzde de bu sorunlar önemli boyutlara ulaşmış bulunmaktadır (Şatıroğlu, 2008). Yanlış olan diğer yaklaşım ise, cinselliğin görmezden gelinmesi, baskılanması, cinsel eğitimin bilinmemesi, yasak olması ya da cinsel gelişimin diğer alanlardaki gelişimle ilişkisinin yeterince bilinmemesi ve bu doğrultuda çocuklara yanlış tutum ve davranışların sergilenmesidir (Bulut ve Ortaylı, 2004; Çalışandemir vd., 2008).

Bazı toplumlarda cinsellik görmezden gelinse de, cinsel gelişim ve eğitim, genellikle her yetişkinin ilgisini çeken bir konudur. Ancak bu konudaki ilgisini net olarak ortaya koyan yetişkin oldukça azdır. Çünkü bu konuda öteden beri çoğunlukla gizlilik ve utanma öğretilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarında bile, profesyonel olarak yapmaları gereken bir iş olmasına rağmen, bu konular karşısında sıkılma, gözlerini çevirme ya da bu konuda konuşmak istememe gibi davranışlara rastlanabilmektedir (Çalışandemir vd., 2008; Petty, 2001). Oysa, her yetişkinin cinsel gelişim konusunda bilgili olma, istendik yönde tutum geliştirme ve çocukların bu konuda en iyi şekilde gelişmelerini sağlama konusunda, ebeveyn, öğretmen ya da toplumun bir ferdi olarak sorumlulukları vardır (Bulut ve Ortaylı, 2004). Bu nedenlerden dolayı bu makale, çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin ve çocukları planlı, programlı bir şekilde eğitime sorumluluğu olan öğretmenlerin okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitim konusunda yapabileceklerine katkıda bulunmak amacı ile hazırlanmıştır.

### **Okul Öncesi Dönemde Cinsel Kimlik Gelişimi ve Cinsel Eğitim**

Okul öncesi dönem cinsel gelişimin en yoğun olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğun cinsel gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için, yetişkinlerin bu döneme ait gelişimsel özellikleri ve doğru yaklaşımları bilmesi oldukça önemlidir. Bu bölümde okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve cinsel eğitim konularına yer verilmiştir.

#### **Cinsel Kimlik Gelişimi**

Cinsel gelişim döllenme ile başlamakta, bebekleri olacağını öğrenen çiftin ilk merak ettiği şey bebeğin cinsiyeti olabilmektedir. Doğum yapan ya da hamile bir kadın görüldüğünde ilk sorulan çoğunlukla “kız mı, erkek mi?” sorusudur (Chrisman ve Couchenour, 2002). Bu durum, doğumda, bebeği tanımada ilk vurgu yapılan özelliğin cinsiyeti olduğunu göstermektedir. Daha sonra bebeğe bir isim verilir. Bu isim çoğunlukla toplumun onayladığı şekildedir ve çocuğun cinsiyetini topluma anlatır. Bununla birlikte aileler cinsiyete odaklanarak bebeğe giysi, oyuncak, yatak gibi eşyalar alırlar (Chrisman ve Couchenour, 2002; Ramsey, 2008; Tuğrul ve Artan, 2001).

Kızlara daha çok pembe, erkeklere mavi renkler seçerek, kızlara bebek, erkeklere araba gibi oyuncaklar alarak bebeğin cinsiyetine uygun toplumsal kabul görmüş davranışlar sergilerler (Marcia, 2007; San Bayhan ve Artan, 2004; Yörükoğlu, 1992). Ailenin bu davranışlarının yanı sıra, okullarda da kız ve erkek cinsiyet rollerini farklı şekillerde destekleyen tutumlar sergilenir. Örneğin; kızlar daha çok kişilerarası iletişim, bakım, duygularını ifade etme konusunda desteklenirken, erkekler saldırganlık, duygularını bastırma, fiziksel risklere açık olma gibi konularda daha çok desteklenmektedirler. Akademik olarak da erkeklere daha çok okuma, matematik, fen, bilim gibi konularda destek verilirken, kızlara aynı destek verilmemektedir. Bu yaklaşımlar, zamanla bireylerin toplumda ne yapıp yapamayacağı ya da kendine ne kadar güvenip güvenemeyeceği gibi kendilik algısı ve cinsiyet rolleri ile ilgili davranışları keskin bir şekilde ortaya çıkarmaktadır (Gürşimşek ve Günay, 2005; Ramsey, 2008; Yörükoğlu, 1992).

Çocuklar, cinsel kimlik ve cinsel rolleri bebeklikten itibaren doğal gelişim ve öğrenme ile kazanırlar. Bebekler motor aktiviteler, görme, işitme, koklama, dokunma duyuları aracılığı ile kendileri ve dünyayı tanımaya başlarlar. Vücut bölümlerini ve zamanla cinsel organlarını görürler, dokunurlar. Piaget, bebeklerin bilgiyi kazanmada bu aktiviteleri ve duyuları kullandıklarını ifade etmektedir (Chrisman ve Couchenour, 2002; Petty, 2001). Çocuklar iki yaşına yaklaştıklarında, dil ve taklidi oyun gibi sembollerini de kullanarak, keşfetme, oyun ile dünyayı anlamaya başlarlar. Bu öğrenme yollarını bazen vücutları konusundaki meraklarına da taşırlar. Yani cinsel organlarını arkadaşlarına göstererek, özel vücut bölümlerine dokunarak meraklarını, ilgilerini ve öğrenme şekillerini sergilerler. Aynı davranışları yetişkinlere karşı da sergileyebilirler. Örneğin; banyodan çıkan bir çocuk çıplak olarak misafirlerin karşısına çıkarak pipisini tutup “bu benim pipim” diyerek gösterebilir (Chrisman ve Couchenour, 2002). Erkek çocuk penisini çekştirerek, kız çocuklar vulvasına eli ile dokunarak cinsel merakını gösterebilirler (Anonymous, 2011d). Çocukların cinsellikle ilgili ilgileri, merakları doktorculuk oynarken ya da aile fertlerinin cinsel organlarına ve memelerine bakma, dokunmak isteme ile de gözlenebilir (Anonymous, 2011d; San Bayhan ve Artan, 2004). Böylelikle cinsel farkındalık yaşamın ilk yıllarında çocuğun kendi bedenine, aile üyeleri ve diğerlerinin vücuduna dokunması ile başlamaktadır (Petty, 2001).

Çocuklar biraz büyüdüklerinde gözlemleyerek, gözlemlediklerini kendi bildikleri ile birleştirerek ve oyunlarında bildiklerini sergileyerek, etkileşerek öğrenirler. Bu yıllarda cinsellikle ilgili olabilecek birçok şeyi sıklıkla dramatik oyunlarında sergilerler. Toplumda ve ailede, televizyonda, kitap,

resim gibi görsellerde gözlemedikleri kadın ve erkeğe özgü kabul edilen davranışları rollerine aktarırlar. Erkek çocuklar babalarının ya da sıklıkla gördükleri erkeklerin erkeksi davranışlarını, kız çocuklar ise annelerinin ya da gözlemedikleri kadınların kadınsı davranışlarını oyunlarına yansıtırlar. Kiminle evleneceklerini, birisine âşık olduklarını söyleyebilirler, ancak genellikle evlilik ilişkisindeki cinsel ilişkiyi anlamada yetersizdirler (Chrisman ve Couchenour, 2002; San Bayhan ve Artan, 2004).

Kohlberg çocukların cinsiyetlerini nasıl öğrendiklerini ve cinsiyeti günlük hayatta nasıl algıladıklarını açıklamaktadır. Üç dört yaşındaki çocuklar erkek ve kadınlar arasındaki görünen tipik farkları, karakteristik özellikleri ve kendilerinin de kız mı erkek mi olduklarını, kızların ve erkeklerin farklı cinsel organlarının olduğunu anlamalarına rağmen, tipik olmayan durumları, örneğin erkeğin saçlarının uzun olmasını anlayamazlar. Fakat bu yaşlarda cinsiyetin değişebildiğine, sürekli olmadığına inanırlar. Çocuklar olgunlaştıkça, yaklaşık beş yaşlarında cinsel kimliği daha iyi anlayarak cinsiyetin değişmediğini, kalıcı olduğunu bilirler. Fakat çoğunlukla fiziksel görünüm ve aktivite değişince diğer cinsiyete geçtiklerini düşünürler. Örneğin; bir kız çocuk bir erkekle top oynarsa ve uzun saçlarını kısa kestirirse erkek olduğunu düşünebilir. Çocukların çoğu altı-yedi yaşlarına geldiklerinde cinsiyetin sürekli olduğunu, yaşam boyu sahip oldukları cinsiyette kalacaklarını anlayabilmektedirler. Fakat çok az çocuk bu yaşlarda cinsel kimlikleri konusunda karışıklık yaşayabilmekte ve yetişkinlikte de bu sorunları devam edebilmektedir (Anonymous, 2011d; Oswalt, 2008; San Bayhan ve Artan, 2004).

Görüldüğü gibi çocukların bebekliklerinde cinsiyet ile ilgili bir bilgileri yoktur. Büyüdükçe, zihinsel gelişimle birlikte, çevrelerindeki kadın ve erkekleri gözlemedikçe cinsiyete özgü bir şema geliştirmektedirler. Başlangıçta kadın ve erkeğin en belirgin görüntüsüne odaklanırken, zamanla cinsiyete özgü davranışları ve daha spesifik özellikleri de kavrayarak bu konudaki şemalarını genişletmektedirler (San Bayhan ve Artan, 2004).

Çocukların düşünme yapıları yetişkinlerden farklıdır. Çocuk cinselliği de en az üç yönden yetişkinin cinselliğinden farklıdır (Anonymous, 2011d; Chrisman ve Couchenour, 2002; Petty, 2001). İlk fark, çocukların meraklı olmaları ve oyunu sevmeleridir. Yetişkinler ise cinsellik hakkında bilgiye sahiptirler ve bu konudaki karar ve davranışlarından sorumlu olmak zorundadırlar. İkinci olarak, çocuklar diğer konularda olduğu gibi cinsellik konusunda da spontan ve açık davranırlar. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk ebeveynine ya da öğretmenine “erkeklerin penisi, kızların vajinası var, ben erkeğim, bu benim penisim” diyebilir. Sağlıklı yetişkinin cinselliği ise tedbirli ve özeldir. Son olarak da, çocuklar ile yetişkinler arasında

biyolojik ve bilişsel farklılıklar vardır ve çocuklar yetişkinlerin cinselliği ile ilgili erotik yaşamları bilmezler (Chrisman ve Couchenour, 2002).

Çocukların zihinsel gelişimleri ve çevrelerini izlemeleri, taklit etmeleri ile şekillenen cinsel gelişim, sosyal, kişilik gelişimi ile ilgili gelişiminden de büyük oranda etkilenmektedir. Örneğin; Erikson'un belirttiği gibi, bebekler anneleri ya da kendilerine bakan kişi tarafından beslenme, uyku, sevgi, ilgi gibi birçok temel ihtiyaçları zamanında, yeterli ve istikrarlı olarak karşılanır ise kendilerine ve diğerlerine yani dünyaya güvenmeyi öğrenirler. Bu güven duygusu ve ebeveynlere-yakın kişilere bağlılık kazanma, çocukların ve ileride yetişkinlerin diğerleri ile geliştirecekleri pozitif ilişkinin temellerini sağlayabilecektir (Chrisman ve Couchenour, 2002; Petty, 2001). Bu özellikler de bireyin cinsel kimlik, cinsel davranışları, cinsellikle ilgili olan güven, sevgi, şefkat, kendini sevme, kendine ve diğerlerine değer verme gibi özelliklerle yakından ilişkilidir.

Bununla birlikte çocuklar ilk birkaç yıldan sonra meraklı, araştırmacı olma, kendini istediği şekilde kontrol etme, birçok şeyi denemek, yapmak isteme, hareketli olma, oyun oynama ve oldukça çok soru sorma gibi gelişimsel özelliklerini sergilemektedirler. Bu özellikleri uygun şekilde ortaya koyabilir ve bunlara karşı yetişkinlerden doğru yaklaşımlar görebilirler ise çocuklukta ve gelecekte bağımsız, girişken, kendine güvenen ve potansiyelini en üst düzeye ulaştırabilen ve ruhsal olarak da istedik yapıda olan bireyler olabilmektedirler. Çocukların bu gelişimsel özellikleri cinsel gelişim kapsamında da tam olarak sergilenmektedir. Bu gelişimde sergilenen özelliklere çevrenin verdiği yanıt diğer gelişimlere de olumsuz olarak yansiyabilmektedir. Ayrıca diğer durumlarla ilgili olan merakları, araştırmacılıkları ve soruları karşısında engellenmeleri, araştıramamaları, cezalandırılmaları çocuğun cinsel gelişimini de tam olarak gerçekleştirememesine ve kendisini bu yönde iyi hissedememesine neden olabilmektedir (Tuğrul ve Artan, 2001).

### **Cinsel Eğitim**

Cinsel eğitim doğumla, hatta gebelikle birlikte başlamaktadır. Bebek bekleyen anne baba adayları ilk yıllarda bile çocukla ilgili seçimleri, çocuk gelişimi konusundaki bilgileri, gelenek, görenek, inanç ve tutumları, kadın ve erkek olarak rolleri, kişilikleri, cinsellik konusundaki bakış açıları ile çocuğun cinsel kimlik gelişimi ve eğitiminde potansiyel etkileyicidirler. Anne babanın tutum ve davranışları, bilerek ya da bilmeyerek, erken yıllarda bile bebeğin belli özelliklerde gelişmesi için zemin oluşturur. Daha sonraki yıllarda ise cinsellik eğitimi, herhangi bir zamanda, yetişkinler bunun cinsel

gelişim ile ilgili olduğunu bilseler de bilmeseler de, aktif olarak başlayabilir (Chrisman ve Couchenour, 2002; Tuğrul ve Artan, 2001).

Cinsel eğitimi başlatmak, banyo yaparken cinsel organlarının adlarını doğru olarak söylemekle başlayabilir. Örneğin; çocuk vücut bölümünü gösteriyor ise basitçe ne olduğu söylenmelidir (Anonymous, 2011d). Çocuk banyoda iken diğer vücut bölümlerinde olduğu gibi özel vücut bölümlerine yönelik olarak “şimdi vulva-vajinayı yıkayalım” ya da “şimdi penisini yıkayalım” şeklinde konuşulması, vücut bölümlerini öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir. Çocuk cinsel organlar ile ilgilendiğinde, konuştuğunda, dokunma, bakma gibi davranışlar sergilediğinde alay edilmesi, gülünmesi ve çocuğun utandırılması yanlış yaklaşımlardandır. Çocuğun yüzüne bakarak saygı ile sadece o anki duruma odaklanması ya da sorulan soruya, yaşına uygun, kısa, doğru cevaplar verilmesi ise doğru bir yaklaşımdır (Anonymous, 2011d; Morris, 2010; Petty, 2001; San Bayhan ve Artan, 2004).

Aktif olarak başlayan cinsel eğitim, tamamen tek bir konuşma ile tamamlanacak ya da tek bir zamanda gerçekleşecek bir eğitim değildir. Günlük olarak ortaya çıkan fırsatlar cinsellikle ilgili tartışmalar için bir avantajdır (Anonymous, 2011d). Örneğin; bir erkek çocuk kız çocuğuna “bak benim pipim var, senin yok” diyebilir. Bu konuşma karşısında “evet, sen erkeksin ve penisin var, o da kız ve bir vajinası var” cevabı verilmelidir (Petty, 2001). Çocuklar cinsel organlar dışında kadın ve erkeğe özgü fiziksel özellikleri de konuşmak isterler, sorular yöneltebilirler. Örneğin; “o erkeğin niçin saçları uzun?”, “senin neden memen büyük, babamın küçük?”, “onun niçin bıyığı var?” gibi sorular buna örnek olabilir. Bu sorulara, “erkeklerin isterlerse bıyıkları olabilir” gibi doğru yanıtlar verilmelidir. Bu yaşlarda çocuklar sorularına yeterli cevap alsalar da, hemen hemen aynı soruları “niçin?” diyerek tekrar tekrar sorabilirler. Yetişkinlerin, bu tekrarlardan bıkmadan kısa-doğru uygun cevapları vermeleri gerekmektedir. Ayrıca evde ve okulda doğal olarak oluşan anlarda, sosyal etkileşimde kız ve erkeklerin benzerlik ve farklılıklarını çocukların anlamasına yardımcı olmalıdırlar (Petty, 2001). Çocukların cinsellikle ilgili soruları ve konuşmaları karşısında, “ayıp, bu hoş değil, vücudumuz hakkında konuşmuyoruz” ya da “bu tür şeyleri okulda konuşmuyoruz” gibi cevaplar vermek çocuğun eğitimi için olumsuz örneklerdir (Petty, 2001).

Çocukların erken yıllarda cinsellikle ilgili olabilecek davranışlarından biri de, evlilik ve aşkla ilgili konuşmalarıdır (Bulut vd., 2003). Örneğin; “Ben Ömer’e âşık oldum”, “Ben Eda ile evleneceğim”, “Ben babamla evleneceğim” gibi konuşmalar birçok ebeveynin ve öğretmenin tanık olduğu durumlardır ve çoğunlukla, çocuğun medya, yetişkinler ve arkadaşlarından

gördüklerinin yansımalarıdır. Bu konuşmalar karşısında gülerek tepki verilmesi ve eğlence konusu yapılması çocuğun cinsel gelişimini ve diğer gelişimlerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. “Ömer’i bana anlatır mısın?”, “Eda’nın hangi davranışlarını beğeniyorsun?” gibi sıradan görünen, ama çocuğun belirttiği kişilerle olan etkileşiminde olumlu yönleri tartışma fırsatı yaratan konuşmalar, yapılabilecek uygulamalardandır. Ebeveyni ile evleneceğini söyleyen çocuğa ise “babam ve ben seni seviyoruz ve sonsuza kadar o senin babam olacak, sen büyüdüğünde kendin gibi bir gençle evlenebilirsin” şeklinde cevaplar çocuğun gelişimini uygun şekilde desteklemektedir. Ancak çocuğun bu türden konuşmalarına hemen cevap vermek yerine, göz teması ile ve zaman ayırarak çocuğun anlatmasına izin vermek ve dinlemek, onunla birlikte oyunlar oynamak, öncelikle yapılabilecekler arasında yer almaktadır.

Benzer şekilde, ailede bir hamile var ise bebeğin annenin içindeki özel bir alanda büyüdüğü söylenmelidir. Çocuklar çoğunlukla bu alanı sindirim sistemi olarak düşünebilirler. Bu durum fark edildiğinde düzeltme yapılmalı ve sindirim sistemi olmadığı, özel bir odacık olduğu söylenmelidir (Anonymous, 2011d). Çocukların bu konu ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaçları olduğunda, örneğin; “bebek annesinin karnına nasıl girmiş” sorusunu sorar ise “anne ve baba birbirlerine özel bir şekilde sarılarak bebek yaparlar” şeklinde cevap verilmesi doğru bir yaklaşımdır. “Bebekler nasıl doğar” şeklinde sorduğunda, “bebekler doğmak için hazır hale geldiklerinde doktorlar ve hemşireler bebeklere yardım ederler” diyerek, bu cevap ile yetinmediğinde ise “anne bebeğini vajinasından çıkarır” şeklinde cevap verilebilir (Anonymous, 2011d). Çocuk herhangi bir şekilde vulva-vajina ya da etrafındaki kılları gördüğünde “sende niçin bu kıllar var?” diye sorabilir. Bu soruya, “biz büyüdükçe vücudumuz değişir” cevabı uygun olabilir. Bununla yetinmez ise “erkeklerin penislerinin etrafında, kızların da vajinalarının etrafında kıllar büyür” şeklinde cevap verilebilir (Anonymous, 2011d).

Ancak ne yazık ki çocuklardan bu kelimeleri söylememeleri istendiğinde, merakları ihmal edildiğinde ya da sorularından dolayı ayıplandıklarında, meraklarını gizlilik içinde gidermektedirler. Aslında küçük çocuklar aileleri istese de istemese de, cinsellik konusunda ailelerinden ve diğer çevrelerinden birçok şey öğrenmektedirler. Yetişkinler cinsellik konusunda gizlilik içinde davrandıklarında çocuklar cinselliğin gizli bir şey olduğunu düşünmektedirler (Chrisman ve Couchenour, 2002; Halstead ve Waite, 2001).

Çocukların cinsel organlar ve cinsellikle ilgili konuşmaları ve sorularına doğru yaklaşımlar sergilemenin yanı sıra, evde ve sınıfta, kız ve erkeği

anatomik olarak doğru resimlemiş kitaplar, anatomik olarak cinsel organları da içeren bebeklerin bulundurulması yararlı olabilir (Petty, 2001). Bazı aileler ve öğretmenler anatomik olarak doğru resimler içeren kitapların ve bebeklerin sınıfta bulunmasından endişe duyabilirler. Bu durumun çocukların sağlıklı gelişmesine zarar verebileceğini ve merak duygusunu arttırabileceğini düşünebilirler. Aynı zamanda bu resimlerle çocukların kendi bedenlerini ve diğerlerinin bedenlerini açıklayabileceklerinden endişe duyabilirler (Petty, 2001). Ancak çocukların bu merakları çok yoğun olmasına rağmen, zamanla gelişmeleri ve yetişkinlerin doğru yaklaşımları ile giderek azalır ve kendi vücutları konusunda daha rahat, sakin davranmaya başlarlar (Petty, 2001).

Çocuklar evde ve okulda bulunan bu kitapları kendi kendilerine inceleyebilirler ve arkadaşları ile konuşabilirler. Öğretmen bu konuda çocuğun gördüğü resimler ile ilgili sorulara açık olmalı ve doğru yanıtlar vermelidir. Anatomik olarak cinsel organları da içeren bebekler ise evcilik köşesine yerleştirilebilir. Bu bebekler ile birlikte banyo malzemelerini (küvet, lif, sabun, şampuan, tarak, banyo oyuncakları, kıyafetler, havlu gibi) köşeye koyarak, çocukların oynamalarına, kız ve erkeklerin benzerlik ve farklılıklarını ifade etmelerine fırsat verilmesi sınıf ortamında yapılabilecek uygulamalardandır (Petty, 2001).

Okul öncesi yıllarda ortaya çıkan diğer bir durum da cinsel oyunlardır. Çocuklar sıklıkla duydukları ve gördükleri hakkında konuşurlar ya da bunu uygulamayı denerler. Gördüklerini ve deneyimlerini dramatize ederek dünyayı algıladıkları için gördükleri bir olayı ya da izledikleri bir filmde gördükleri sahneyi (öpüşme gibi) denemek isteyebilirler. Eğer bir çocuk, başka bir çocuk ile cinsel içerikli bir oyun oynuyor, taklit ediyor ise aşırı tepki verilmemesi sağlıklı bir yaklaşımdır. Yumuşak, doğal bir ses ve tarz ile bu olayı dillendirmeden ve dikkati bu konuya çekmeden, çocuğu başka bir aktiviteye, örneğin resim yapmaya yönlendirmek çocuğa zarar vermeyecek bir yaklaşımdır (Petty, 2001; San Bayhan ve Artan, 2004).

Okul öncesi dönemde cinsel oyunlar, aynı yaş çocukları arasında ya da sıklıkla görüştükları arkadaşları ve ailedeki çocuklar arasında yaygın olarak görülebilir. Çocuklar arasında beden olarak büyüklük, yaş ve beceriler eşit olduğu durumda ortaya çıkan bu oyunlar cinsel istismar değildir (Petty, 2001). Bu oyunlar çocuklar aynı yaşta olmadığında, büyük çocuk dominant olduğunda ya da çocuğu yönlendirmeye başladığında tehlikeli olabilir. Ya da çocuklar aynı yaşta oldukları halde bedensel, duygusal ve sosyal gelişim açısından eşit olmadıkları zaman tehlikeli olabilir. Çocuk oyunu durduramıyor ve oyundan hoşnutsuzluk duyuyor ise bu oyun normal değildir. Bu türden olan davranışlar yetişkinin müdahalesini ve konuşmasını

gerektirmektedir (Petty, 2001). Bu özelliklerdeki oyunların tekrarlanmaması için yetişkin olası ortam ve durumlara karşı dikkatli olmalı ve çocuğun uygun çevrede, enerjisini boşaltarak rahatlayabileceği faaliyetleri arttırması sağlanmalıdır.

Çocuklar okulda kıyafetlerini çıkarabilirler. Bu durumda öğretmen çocuğa “biz okulda kıyafetlerimizi giyiyoruz, banyoda çıkarıyoruz” şeklinde yaklaşabilir. Ailelere de çocuklar ile birlikte televizyon izlenmesi gerektiği ve izlenecek programların seçilebileceği konusunda bilgi verilebilir (Petty, 2001).

Okul öncesi yıllarda dikkat çeken diğer bir durum, çocukların tuvalet, cinsellik ile ilgili ya da uygun olmayan kelimeleri kızıdıklarında ya da eğlenerek, kıkırdarak söylemeleridir. Çocuklar bu kelimeleri kullandıklarında onlara kızmak, müdahale etmek, bu kelimeleri daha çok kullanmalarına neden olabilmektedir. Yetişkinin verdiği ani tepki ve konuşma ancak geçici çözüm getirebilir. Bu kelimelere ekstra dikkat çekilmemeli, ilk zamanlarda görmezden gelinmelidir. Bu kelimeleri sık sık kullanan çocuğa yetişkinin “bu kelimeleri kullanmıyoruz”, “senin duygularını anlatacak başka kelimeler düşün”, “hadi bunun yerine kullanılabilen başka kelimeler düşün” şeklinde cevaplar vermesi önerilen davranışlardır (Petty, 2001).

Küçük çocukların mastürbasyon yapması da sıklıkla aile ve öğretmenlerin endişelenmelerine neden olabilmektedir. Araştırmalar bu durumun normal olduğunu söylese de, toplumsal normlar bunun karşısındadır (Çalışandemir vd., 2008). Çocuk kendisini rahatlatıcı yolları öğrendikçe, müdahaleye gerek kalmadan bu tür durumların azalma olasılığı yüksektir. Bu davranışlar, çocuğun erken cinsel davranışlarının ya da cinsel istismarın direkt bir göstergesi değildir (Petty, 2001). Öğretmen ve aileler mastürbasyon yapan çocuklara karşı çocuğun özgüvenini sarsmama ve yükseltme, bedenine yönelik pozitif mesajlar verme amacını unutmamalıdır. Öncelikle sabırlı ve sakin olmalıdırlar. Mastürbasyon yapan çocuğun dikkati bir aktiviteye çekilebilir. Yüzükoyun yatırılarak sırtına masaj yapılabilir (Petty, 2001). Çocuk başkalarının yanında aleni olarak mastürbasyon yapıyor ise dikkati başka yöne çekilmelidir. Eğer bu durum etkili olmadıysa, bu davranışın özel bir davranış olduğu söylenerek çocuk başka bir ortama alınmalıdır (Anonymous, 2011d; Salk, 1993). Ancak en doğru yaklaşım, mastürbasyon anına değil de bunun dışındaki zamanlara odaklanılmasıdır. Çocuğun ilgi, oyun ve diğer sosyal ihtiyaçlarının, zamanında, tam olarak karşılanması çocuğun bu tür davranışlara daha az yönelmesini ve mastürbasyon gibi kendine yönelik davranışların azalmasını sağlamaktadır. Çok sık mastürbasyon yapan çocuğa, bunun tahrişlere yol

açabileceği ve kendisini kontrol etmesi gerektiği de söylenmelidir ve sık mastürbasyonun nedenleri de araştırılarak uygun çözüm yolları bulunmalıdır (Salk, 1993). Kızılan, utandırılan çocuk cinsiyeti ile ilgili suçluluk, kötü hissetme, gelecekte cinselliğe ayıp olarak bakma ve bu tür davranışlarında suçluluk hissetme gibi sorunlar yaşayabilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2004).

Erken yıllarda cinsel eğitimin gerekliliğini gösteren durumlardan biri çocukların cinsel istismara açık olmalarıdır. Travmatik bir olay olan cinsel istismar çocuk ile yetişkin ya da daha büyük çocuk arasındaki cinsel aktivite olarak tanımlanmaktadır. Bu aktiviteler taciz, okşama, genital ve anal uyarma, cinsel ilişki, tecavüz, seksüel olarak açık saçık televizyon ya da seks davranışlarını izletme, ensest ilişkiyi içermektedir (Kobbe, 2011). Çocukları cinsel istismardan korumanın en iyi yolu çocuğa sunulan sevgi, ilgi, doğru iletişim ve cinsel eğitimidir. Erken yıllarda ebeveynler çocukları zorla öpmekten kaçınmalıdırlar. Çocukların öpme, kucaklama davranışlarını reddetmelerine izin verilmelidir. Yakınları tarafından zorla öpülen çocuklar bunun normal olduğunu düşünerek problem durumunda kendilerini koruyamayabilirler. Çocukların, vücut bölümlerinin isimlerini doğru olarak öğrenmiş olmaları da herhangi bir cinsel deneyimi söyleyebilmelerine yardımcı olabilecek yaklaşımlardandır. Ayrıca, çocuklara hiçbir zaman yabancıardan şeker, oyuncak, para almamaları gerektiği, iyi ya da kötü dokunuşun ne demek olduğu, herhangi birisinin vücuduna dokunmak istemesine “hayır” denmesi ve bunu ailesine, öğretmenine söylemesi gerektiği öğretilmelidir. Bununla birlikte, çocuklara bu konu ile ilgili DVD izletme ve öğretilenlerin zaman zaman tekrarlanması, senaryolaştırılarak çocukla birlikte oynanması daha iyi öğrenmesini sağlayabilmektedir (Anonymous, 2011a; Anonymous, 2011b; Anonymous, 2011c; Anonymous, 2011d; Kobbe, 2011; Morris, 2010).

### **Sonuç ve Öneriler**

Çocuklar doğdukları andan itibaren bir cinsiyete sahiptirler ve bu doğrultuda birçok dışsal faktörün de etkisi ile cinsel gelişimlerini sürdürürler. Çocukların sağlıklı bir cinsel gelişim ile yaşama hazırlanabilmeleri ve birçok sorundan korunabilmeleri için cinsel eğitim gereklidir. Cinsel eğitim öncelikle aile ve öğretmenlerin sorumluluğudur. Çocuğun ilk öğretmenleri olan ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu konuda aile ve öğretmenlerin çeşitli kaynaklar ile kendilerini geliştirmeleri, sabırlı ve sakin olmaları, öğretmenlerin aileleri eğitmesi, sınıfta uygun materyalleri bulundurmaları ve fırsat yaratmaları önerilebilir.

**Kaynaklar**

- Anonymous (2003). Sexuality education. International encyclopedia of marriage and family. [http://www.encyclopedia.com/topic/sex\\_education.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/sex_education.aspx). Erişim Tarihi: 11.05.2011.
- Anonymous (2010). Reproductive health. World Health Organization [http://www.who.int/topics/reproductive\\_health/en/](http://www.who.int/topics/reproductive_health/en/). Erişim Tarihi: 22.12.2010.
- Anonymous (2011a). How to talk to your kids about sexual abuse. [http://www.eho.com/how\\_8552\\_talk-kids-about.html](http://www.eho.com/how_8552_talk-kids-about.html). Erişim tarihi: 11.05.2011.
- Anonymous (2011b). How to talk to grown children of sexual abuse by fathers. [http://www.ehow.com/how\\_2311437\\_talk-grown-children-sexual-abuse.html](http://www.ehow.com/how_2311437_talk-grown-children-sexual-abuse.html). Erişim Tarihi: 11.05.2011.
- Anonymous (2011c). How to teach sexual abuse prevention to children. [http://www.ehow.com/how\\_2089490\\_teach-sexual-abuse-prevention-children.html](http://www.ehow.com/how_2089490_teach-sexual-abuse-prevention-children.html). Erişim Tarihi: 11.05.2011.
- Anonymous (2011d). Sex education: Talking to toddlers and preschoolers about sex. <http://www.mayoclinic.com/health/sex-education/HQ00547/NSECTIONGROUP=2>. Erişim Tarihi: 11.05.2011.
- Bulut, A., Çokar, M., Eylen, B., Akalın, A., Gürşimşek, I., Hamurcu, H., Nalbant, H., Oksal, A. ve Ortaylı, N. (2003). *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi*. 2. Baskı, Uygun Matbaası, İstanbul.
- Bulut, A. ve Ortaylı, N. (2004). Bir araştırmanın düşündürdükleri: Cinsel sağlık ama nasıl? *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13 (2), 60-63.
- Chrisman, K. and Couchenour, D. (2002). *Healthy sexuality development*. National Association for the Education of Young Children. Washington, D.C.
- Çalışandemir, F., Bencik, S. ve Artan, İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 14-27.
- Gürşimşek, I. ve Günay, V. D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 53-63.
- Halstead, J. M. and Waite, S. (2001). Living in different worlds: Gender differences in the developing sexual values and attitudes of primary school children. *Sex Education*, 1 (1), 59-76.

- Kobbe, A. M. (2011). *Preventing sexual abuse of children*. The University of Tennessee, Institute of Agriculture. Knoxville.
- Marcia, J. (2007). The value of playing with dolls for girls and boys. <http://www.helium.com/knowledge/57239-the-value-of-playing-with-dolls-for-girls-and-boys>. Erişim Tarihi: 11.05.2011.
- Morris, R. (2010). The value of playing with dolls for girls and boys. [www.helium.com/items/300212-the-value-of-playing-with-dolls-for-girls-and-boys](http://www.helium.com/items/300212-the-value-of-playing-with-dolls-for-girls-and-boys). Erişim Tarihi: 15.05.2011.
- Oswalt, A. (2008). Early childhood gender identity and sexuality. [http://www.mentalhep.net/poc/viev\\_doc.php?type=doc.&id=12771 & cn= 462](http://www.mentalhep.net/poc/viev_doc.php?type=doc.&id=12771 & cn= 462). Erişim Tarihi: 11.05.2011
- Petty, K. (2001). When young children explore anatomy dilemma or development? Texas Child Care. [http://www.childcarequarterly.com/winter01\\_story1a.html](http://www.childcarequarterly.com/winter01_story1a.html). Erişim Tarihi: 15.05.2011.
- Ramsey, P. G. (2008). Children's development and societal divisions. *NHSA Dialog*, 11 (4), 215-224.
- Salk, L. (1993). *Çocuğun duygusal sorunları*. (Çev: E. Onur), 2. Baskı, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa, İstanbul.
- Set, T., Dağdeviren, N. ve Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16 (3), 137- 141.
- Şatıroğlu, H. (2008). *Ergenlikte cinsellik* [Sexuality in adolescents]. IU Cerrahpasa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adölesan Sağlığı II. Sempozyum Dizisi. <http://www.ctf.edu.tr/stek/pdfs/63/6306.pdf>. Erişim Tarihi: 29. 12. 2010.
- Tuğrul, B. ve Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 141-149.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk ruh sağlığı*. 17. Baskı, Acar Matbaacılık, İstanbul.

# OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLE KATILIMI

## PARENT INVOLVEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

*Yrd. Doç. Dr. Ender DURUALP\**

### Öz

Okul öncesi dönem çocukların gelişimde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemde, çocuğun gelişim ve eğitiminde en etkin rol çocuğun ailesindedir. Aileler çocukların ilk öğretmenleridir. Okula başlayana kadar çocuklarının gelişim ve eğitimlerinden birinci derecede sorumludur. Ancak, bu dönemde, ailenin yanı sıra onun eğitimini üstlenecek olan okul öncesi eğitim kurumlarına da gereksinim duyulmaktadır. Çocuk için gerekli olan en etkin eğitim anne, baba ve öğretmenin birlikte çalışmalarlarıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programına aile katılımını sağlamak çocukların gelişimi açısından önemle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda sahip oldukları sorumluluk ve güç, okul öncesi eğitimde planlı aile katılımı etkinlikleriyle sürekli ve etkin hale getirilebilir. Ayrıca, okulda verilen eğitimin, okul dışındaki hayatta da sürdürülmesi, eğitimin kalıcılığını arttıracığı için, aileyle işbirliği içinde hareket etme; çocuğun gelişiminde, ailenin üzerine düşen görevleri bilmesi ve yerine getirmesi açısından da önem taşımaktadır. Bunlardan dolayı okul öncesi eğitimde ailenin ve aile katılımının öneminin vurgulanması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitim, aile eğitimi, aile katılımı, okul-aile işbirliği.

### Abstract

Preschool period bears great importance in the development of children. In the preschool age, the most important role in the children's education and

---

\* Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık yüksekokulu

development is in their families. Parents are the first teachers of their children. They are foremost responsible for their children's growth and education until they start school. However; in this age preschool institutions have to take on their education together with family. The most efficient education for the child is the one provided by parents and the teacher. For this reason, the participation of the parents in the preschool education has gradually turned out to be an issue to which significant importance is attached. Parents' responsibilities and powers over their children's education could be utilized and extended during preschool education by the help of planned educational activities that require active involvement of parents. Moreover to carry on the school education in daily life enhances stability of school education. Therefore, studying with family is important as parents to accept the responsibility for their children. Because of them aimed to emphasize the importance of parent and parent involvement in preschool education.

**Keywords:** Preschool education, parent education, parent involvement, school-parent cooperation.

## Giriş

Toplumun en küçük, ancak en temel birimi olan aile; evlilik ve kan bağına başka bir deyişle karı-koca, ana-baba, çocuklar, kardeşler vb. arasındaki ilişkilere dayalı olan bir toplum çekirdeği olarak tanımlanmaktadır (Anonim 2011). Çocuğun ilk toplumsal çevresi olan aile, çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde, sosyal etkileşiminin oluşmasında olumlu veya olumsuz etkileri olan önemli ortamlardır. Çocuğun içinde doğduğu aile ortamı, çocuğun gelişimini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Çocuğun, kalıtımla getirdiği özelliklerinin ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve sonraki yılları ne derece etkileyeceği; ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel niteliği çocuklarına sağladıkları uyaranlar, aile bireylerinin birbirleri ve çocukları ile olan ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl bir model oluşturdukları, sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konularındaki bilgileri gibi aile ortamı ile ilgili pek çok değişkene bağlıdır. Çocuk; ailenin katkısı ile toplumun değer yargılarına ve niteliklerine uygun bir birey olarak yetişmektedir. Çocukların gelişimlerinin ve eğitimlerinin şekillendiği aile ortamı aynı zaman da ilk öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği çevredir. Ailenin sağlamış olduğu yaşantılar ve sunduğu modeller, çocuğun olumlu sosyal davranış ve değerler geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kişilerin sağlıklı bireyler olmaları, yaşadıkları ailenin işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine

getirmesi ile mümkündür (Aral vd. 2001; Günindi ve Yaşa-Giren, 2011; Üstünoğlu, 1991). Ailenin işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi her dönemde önemli olmakla birlikte erken çocukluk döneminde daha fazla önemli görülmektedir.

Erken çocukluk yılları, insan gelişimde kritik bir dönemi kapsamakla birlikte, insandaki potansiyelin en üst sınıra kadar gelişebilmesi ancak erken yıllarda sağlanacak imkanlarla mümkün olmaktadır. Bu nedenle erken yıllarda çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre önem taşımakta ve bu yıllarda çocuğa verilenler veya verilmeyenler onun geleceğini belirlemektedir (Oktay, 2007). Dünyada ve Türkiye’de eğitim sistemi içindeki ilk basamağı okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Çocuğun bu dönemde temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanarak sağlıklı bir kişiliğin temelini atılması, onun eğitim sürecine aktif ve başarılı bir uyum sağlamasına olanak vermektedir (Arabacı ve Aksoy, 2005; Mendez vd. 2002; Önder, 2005).

Çocukların kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanımı, okul öncesi dönemi kapsayan ilk altı yılda gerçekleşmektedir. Bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanımında temeli aile atmakta, okul öncesi eğitim kurumları da ailenin ilk yıllardaki bu rolüne katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, çağdaş bir toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, özdenetimli, kendisinin ve başkalarının haklarına hoşgörülü, yeteneklerini kullanabilen, bedensel ve ruhsal yönlerden sağlıklı bireyler yetiştirmek, ancak, okul öncesi dönem çocuklarının eğitimine gereken dikkat ve önemi vermekle sağlanabilmektedir (Aral vd. 2000).

Aile ve okul öncesi eğitim kurumlarının ilk yıllardan itibaren çocuğun eğitiminden sorumlu oldukları bilinmektedir. Ailenin ve okul öncesi eğitim kurumlarının birbirinden bağımsız olarak istenen başarıyı elde etmesi ise mümkün değildir. Bu yüzden çocuğun eğitim sorumluluğunun paylaşılması bakımından ailelerin okul öncesi eğitime katılımlarının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Ünüvar, 2010). Okul öncesi eğitim aile ile birlikte kurumlarda verilmektedir ve toplumsal olan iki temel kurum arasındaki işbirliği oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve verilen eğitimin sürekliliğinin sağlanması için okul-aile işbirliği şarttır. Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; 08. 06. 2004 tarihli 25486 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde de aile katılımının önemi ve gerekliliği **“Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.”** şeklinde açıkça vurgulanmaktadır (Anonim 2010). Aile katılımını

içeren eğitim programlarının çocukların gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki olumlu etkileri yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Arnold vd. 2008; Decker ve Decker, 2005; Gürşimşek, 2003).

Okul öncesi dönemde kurumsal eğitim kadar gerekli ve önemli olan eğitim, ailelerin eğitimidir. Bu nedenle, üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri okul ve ailenin işbirliği içinde çocuğun eğitiminde yararlı olabilmelerini sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun eğitiminde aile katılımına önem vermelidir. Okul öncesi dönemi diğer gelişim dönemlerinin temelini oluşturduğu için bu dönemin sağlıklı ve zengin uyarıcılarla desteklenmiş en uygun yaşantılarla geçirilmesi son derece önemlidir. Çocukların eğitimi süresince okul-aile işbirliğinin sağlanması ve aile katılımı ile eğitimin etkileri daha güçlü ve daha kalıcı olacaktır. Aile katılımının sağlanması ile çocuğun tüm gelişim alanları desteklenecek ve olumlu yönde gelişecektir. Bu nedenle çalışmada, okul öncesi eğitimin tanımı ve önemine, ailenin çocuğun gelişimindeki rolüne, aile katılımının önemine yararlarına ve aile katılım etkinliklerine yer verilmesi amaçlanmıştır.

### **Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi**

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, 2011; Aral vd., 2003). Aileden sonra, okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle tüm çocukların ilköğretime mümkün olduğunca eşit koşullarda başlamalarını sağlama konusunda önemli rol oynamaktadır (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2006; Göde ve Susar, 1997; Kandir, 2001).

### **Çocuğun Gelişiminde Ailenin Önemi**

Ev ve aile, çocukların gelişimlerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olan en önemli ortamlardır. Çocuk doğumla birlikte öğrenmeye başlamakta ve bu öğrenme süreci erken çocukluk dönemi boyunca devam etmektedir. Çocuk bu dönemde yaşamının büyük bir bölümünü aile ortamında geçirdiğinden, çocukların eğitiminde anne ve babanın rolü çok daha büyük ve önemlidir. Anne ve babalar çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal

özelliklerinin gelişmesi açısından çocuklarının ilk eğitimcileri konumunda bulunmaktadır (Ersoy ve Tezel-Şahin, 1999).

Bulut'a (1995) göre; aile çocuğun tüm gelişiminde önemli bir çatı oluşturmaktadır. Çünkü aile çocuğa sağladığı çevre ile hem ahlak ve kültürel değerlerin çocuğa verildiği hem de çocuğun gelişen kişiliğinin dengeye oturabilmesi için gerekli olan şevkat ve güvenin sağlandığı bir sığınaktır. Aile aynı zamanda çocuğa sağladığı olanaklar, tutum ve davranışlarıyla onun bilişsel gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Erden (2002) aileyi çocuğun doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurum olarak tanımlamaktadır. Çocuk ilk toplumsal davranışlarını aile üyeleri ile etkileşim kurarak ve onları taklit ederek öğrenmektedir, diğer bir deyişle çocuğun toplumsallaşması ailede başlamaktadır.

Aile anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimi ve temel taşlardan biridir. Çocuk anne ve babasından aldığı kalıtsal özelliklerle dünyaya gelmekte ve toplum yaşamına uyum sağlamasında yardımcı olacak ilk temel davranış özelliklerini ailede kazanmaktadır. Bu açıdan aile, yaşamın ilk yıllarında çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu başlıca kurumdur. Daha sonraları okul ve diğer sosyal kurumların katkıları ailenin bu konudaki sorumluluğunu yerine getirmesine yardımcı olsa da, ailenin önemi ve sorumluluğu azalmamaktadır (Oktay, 2007). Çocuk Hakları Bildirgesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, bir çocuğun bakım ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması, ailesinin ve içinde yaşadığı toplumun temel sorumlulukları arasında olduğu ve bu sorumluluklarının yerine getirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Ural, 2005).

Çocuğun gelişiminde ailenin; çocuğa, grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için güven duygusu aşılama, çocuğun sosyal onay görebilmesi için gerekli ortamı hazırlama, çocuğun sosyalleşmeyi öğrenebilmesi için onay görmüş, uygun davranış biçimlerini içeren model oluşturma, sosyal açıdan onay görmüş davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik etmek gibi görevleri bulunmaktadır. Bunlarla birlikte çocuğun yaşam ortamına uyum sağlarken karşılaştığı sorunlara çözüm getirme, uyum için gerekli olan davranışla ilgili, sözlü ve toplumsal alışkanlıkların kazanılmasına yardımcı olma, okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmesi için, çocuğun yeteneklerini uyarma ve geliştirme, çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun ortamlar hazırlama konularında da çocuğu desteklemelidir (Yavuzer, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuğun annesi ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının zamanında karşılanması ve sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli olan diğer bir nokta da, tüm gelişim alanlarını destekleyecek sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Böyle

bir ortam da çocuklara okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanabilir (Şahin, 2005). Nitelikli okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun ailesi dışında karşılaştığı planlı, denetimli ve kurallı eğitimin ilk basamağıdır. Çocuk burada iyi yetişmiş okul öncesi öğretmenlerle birlikte gelişim özellikleri ve yeteneklerine göre hazırlanan esnek programlar doğrultusunda temel eğitime hazırlanır. Bu kurumlar, ailenin başlattığı eğitimi zenginleştirmek, desteklemek ve aile eğitimindeki yetersizlikleri dengelemek açısından büyük önem taşımaktadır (Oktay, 2007).

Erken çocukluk yıllarında, çocuğun gelişim ve eğitiminden sorumlu olan ailesinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının bu eğitim sürecinde tek başlarına istenilen başarıyı elde etmesi pek mümkün görülmemektedir (Kaya, 2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim ne kadar iyi hazırlanmış olsa da aile tarafından desteklenmediği sürece etkili olamamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları çocuğun eğitimiyle birlikte ailelerin eğitimini de önem vermelidir. Okul öncesi dönemdeki aile katılım çalışmalarında, çocukların ilk eğitimcilerinin anne ve babaları olduğu görüşünden hareketle aileleri destekleyici, onları çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilendirici, eğitici ve aynı zamanda çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayıcı şekilde sistematik ve kurumsal eğitimle evdeki eğitimi paralelleştiren bir yaklaşım sergilenmektedir. Okul öncesi dönemde ailelerin eğitimi kurumsal eğitim kadar gerekli ve önemlidir. Bu dönemde, çocuğun eğitiminde istenilen düzeyde başarının sağlanması için üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri okul ve ailenin işbirliğidir (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005).

### **Aile Katılımı**

Aile katılımı, ailelerin kendilerine ve çocuklarına yaralı olacak biçimde yeteneklerini ortaya koyma süreci olup aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı çocukların deneyimlerini, ev ve okul arasında sürekli iletişim yoluyla arttırmaya yarayan bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir (Zembat ve Polat-Unutkan, 1999). Aile katılımı, aileye bazı becerilerin kazandırılması, sosyal ve duygusal destek verilmesi, aile ve profesyoneller arasında bilgi alışverişinin sağlanması, ailenin bir gruba katılması, aile çocuk ilişkisinin geliştirilmesi ve ailenin toplumsal kaynaklara ulaşmaları konusunda desteklenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2006). Ayrıca aile katılımı “ailelerin kendilerine, çocuklarına ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda beceriler kazandırma süreci” olarak ifade edilmektedir (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005).

Coleman ve Churchill (1997) aile katılımının bazı unsurları içermesi gerektiğini belirterek, bu unsurları şu şekilde sıralamışlardır:

- Çocuğun gelişimi hakkında anne-baba bilgilendirilmelidir.
- Çocukları için etkili değişim etmeni olarak anne-baba öğretmenliği önemlidir.
- Anne-babalara duygusal destek sağlanmalıdır.
- Çocuklarına öğretmenlik ve gerekli rehberliği yapabilmeleri için anne-babaların eğitimi önemlidir.
- Çocuk hakkında anne-baba ve öğretmen arasında karşılıklı bilgi alışverişi olmalıdır.
- Öğretmen ve anne-baba ortak etkinlikler planlamalıdır.
- Anne-babalara toplumsal hizmetlerden yararlanmaları için yardımcı olunmalıdır.

Anne-babanın okul öncesi eğitim programına etkin katılımındaki ilk amaç, anne-baba eğitimidir. Bu eğitimin temel amaçlarından ilki, anne-babanın çocuklarının bilişsel gelişimini destekleyici davranışlar ve çocuğa yardımcı olabilecek tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Anne-baba katılımını içeren programların ikinci amacı, anne-babanın belirli bir davranış kontrolü kazanması ve çocuklarını etkileyebilecek iletişim yöntemlerini öğrenmesidir. Üçüncü amaç ise, ev ve okul arasında ilişki kurup bu ilişkinin sürekliliğini sağlayabilmektir.

Aile katılımının diğer amaçları da şöyle sıralanabilir:

- Anne-babaya eğitim vererek ve ailenin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlayarak, çocukların büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak ve bu yolla onların daha sonraki dönemlerde okul başarısını olumsuz etkileyebilecek etkenleri azaltmak
- Öğretimi daha etkili hale getirmek.
- Katılımcı öğrenme için aileyi yüreklendirmek.
- Aile içinde ve okul yapısında değişiklikler yapmak.
- Çocuğun tüm gelişimlerine katkıda bulunmak ve bu konuda aileye destek olmak.
- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak.
- Çocukta meydana gelen olumlu değişikliklerin sürekliliğini sağlamak.
- Sorunları önlemek ve seçenekli disiplin yöntemleri sunmak.
- Aileye, çocuğun ev ortamında kazanabileceği deneyimler hakkında bilgi vermek (Zembat ve Polat-Unutkan, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları ne kadar kaliteli olursa olsun, aile tarafından desteklenmedikçe çocuklarda

kalıcı davranış değişiklikleri geliştirmek ve okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşmak mümkün olamayacaktır. Bu işbirliğinde hem okulun hem de ailenin katılımının sağlanması gerekmektedir (Coleman ve Churchill, 1997).

Okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar, aile katılımını sağlayan programlarda yetişen çocukların gelişimindeki olumlu etkinin “kalıcı” olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, okul öncesi eğitim kurumlarının bir çoğunda aile, programların dışında kalmakta; böylece çocuğun kazandığı becerilerin kalıcılığı sağlanamamakta ve bu becerilerin davranışa dönüşmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu ailesi ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Aynı zamanda ailenin eğitime katılımı, aile bireylerinin okul öncesi eğitim hakkında görüş sahibi olmalarını ve böylece eğitimdeki başarıyı arttıran bir faktördür (Anonim 2006).

### **Aile Katılım Çalışmaları**

Okul öncesi eğitimde aile katılımı; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler ve toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım şeklinde incelenebilir. Öğretmenler eğitim programındaki hangi etkinliklerde aile katılımına yer vereceğini yıllık planlarında belirlemeleri gerekmektedir (Anonim 2006). Çocukların eğitimine aileyi etkin bir biçimde dâhil edebilmek gerçekçi ve gereksinimlere dayalı bir aile katılım programı ile mümkün olabilmektedir. Aile katılım çalışmalarının odak noktası olan gereksinim belirleme bir veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Gereksinimler belirlendikten sonra ailenin ve çocuğun bireysel özellik ve gereksinimleri dikkate alınarak, etkinliklerin belirlenmesi gelmektedir. Belirlenen etkinlikler için gerekli olan materyal, ortam ve yöntemin geliştirilmesi ise uygulama planı geliştirme ve değerlendirme sürecinde yer almaktadır (Avcı, 2010). Ailelerin okul öncesi eğitime katılmaları için; selamlaşma, telefon görüşmeleri, haber mektupları, ailelerle yapılan yazışmalar, kitapçık, bülten, afiş, fotoğraf, kaset, dilek ve makale kutusu, anne-baba kütüphaneleri, bilgilendirme toplantıları, bireysel görüşmeler ve ev ziyareti gibi etkinliklerden yararlanılmaktadır (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2006).

Anne-babaların çocuk bakımı, eğitimi ve desteklenmesi konularında bilgilerini arttırmak amacı ile söyleşi ve konferanslar gibi eğitim aktiviteleri düzenlenmektedir. Anne-babaların rahatlıkla görebileceği ve ilgilerini çekebilecek eğitim panolarından yararlanılmaktadır. Panoda yer alan bilgileri ailelerle konuşmak bilgilerin pekişmesi açısından önem taşımaktadır. Anne-babalarla yapılan bireysel görüşmeler en önemli iletişim

aktivitelerinden biridir. Hem öğretmen hem de aileler çocuğun yetenekleri, ilgi alanları, gereksinimleri ve alışkanlıkları hakkında karşılıklı bilgi edinebilmektedir. Ayrıca çocuğun ve ailesinin ev ortamında gözlenmesine olanak veren ev ziyaretleri etkin aile katılımı için değerlidir. Ev ortamı çocukların yaşam koşullarını ve çevresini yansıtmaktadır. Öğretmen ve aile arasındaki iletişimi de güçlendirmektedir (Avcı, 2010).

### **Aile Katılım Çalışmalarının Yararları**

Ailelerin okul öncesi yıllardan başlayarak, çocukları ile ilgili eğitim programlarına etkin olarak katılmaları, çocukların çeşitli öğrenmeleri üzerinde çok olumlu ve kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Anne-babanın kuruma ve öğretmene olan güveni artmaktadır. Anne-babanın çocuğu ile birlikte etkinlikte bulunmaktan zevk almasına ve çocuğun öğrenme gereksinimlerinin farkına varmasını sağlamaktadır. Çocuğun gelişimine yönelik doğrudan ve ayrıntılı bilgi alınabildiği için öğretmen yaptığı çalışmalarda kendini güvende hissetmektedir. Sosyal değişimlerden etkilenen anne-babalara destek sağlamak ve aileler arası bilgi paylaşımına yardımcı olmaktadır (Temel vd. 2010; Zembat ve Polat-Unutkan, 1999). Aile katılımının özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar üzerinde çevrenin neden olduğu olumsuz etkileri en aza indirmek gibi yararı da bulunmaktadır (Decker ve Decker, 2005; Meyer ve Mann, 2006). Ayrıca aile katılım programına katılan aile üyeleri, okul programının mantığını, müfredatın içeriğini ve öğretim stratejilerini daha iyi anlayarak, okulun ve programın amaçları konusunda bilgi sahibi olabilecekler, çocuklarının eğitimlerini daha iyi anlayabilecekler, öğretmenler ise aileler ve kültürleri konusunda empati kurarak onlar için en uygun aile katılımı etkinliklerini planlayabileceklerdir (Decker ve Decker, 2005).

Arabacı ve Aksoy (2005) okul öncesi eğitime katılım programının annelerin okul öncesi eğitime ilişkin bilgileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada; programa katılan annelerin okul öncesi eğitime ilişkin bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamışlardır. Sonuçta ise ebeveyn katılımının anne-çocuk arasındaki ilişkiler üzerindeki etkileri, annelerin duygusal ve davranışsal özellikleri üzerindeki etkileri, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki etkileri gibi konuların incelenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Aile katılım çalışmalarının çocuklara katkıları; çocukların okuma faaliyetlerinde daha başarılı olmaları, çocukların okulla ilgili daha olumlu tutuma sahip olmaları, çocukların okula daha çok devam edecekleri, daha iyi ödev yapma alışkanlıkları geliştirecekleri, okul ve ev arasındaki iletişimin daha güçlü olacağı ve çocukların kendi anne-babalarını eğitimlerinin önemli

bir parçası olarak görmelerine imkan sağlayacağı şeklinde sıralanabilir. Aile katılımı sayesinde aile ve öğretmen arasında kurulan sağlıklı iletişim, işbirliği ve güven öğretmenlerin mesleki motivasyon ve iş doyumlarını artmasını sağlayacaktır (Çamlıbel-Çakmak, 2010).

Aile katılımı tüm düzeylerdeki akademik başarı ile daha sonraki akademik başarının yordayıcısı olabilmektedir (Avcı, 2010). Arnold vd. (2008), okul öncesi aile katılımının okur-yazarlık becerilerine etkisini belirlemek üzere yaptığı çalışmada, çocukların üst düzey okur-yazarlık becerileri ile üst düzey aile katılımı arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Hawes ve Plourde'un (2005) yaptığı çalışmada ebeveyn katılımı olan altıncı sınıftaki çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile katılımının okul öncesi dönemden başlayarak lise yıllarını kapsaması koşulu ile çocukların gelişimlerine ve okul yaşamlarına olumlu katkıları olduğu görülmektedir (Erkan, 2010; Temel vd. 2010).

### **Aile Katılım Çalışmasını Engelleyen Etmenler**

Aile katılımının eğitim programına, çocuğa, anne-babaya ve öğretmene katkı sağlayabilmesi için, aile katılım çalışmalarının etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreçte aile katılım çalışmalarını olumsuz etkileyebilecek bir takım engellerde bulunmaktadır. Aile merkezli engeller zamansızlık, ailenin eğitim düzeyinin yetersizliği, aile ve öğretmen arasındaki kültürel ve sosyoekonomik farklılıklar, personel ve okula ait engeller ise zamansızlık, personelin ailelerle çalışacak eğitiminin olmayışı, aileler hakkındaki görüşleri, okul sonrası zamanlarda çocuğun güvenliği ile ilgili endişeler olabilmektedir (Avcı, 2010). Gürşimşek'in (2003) okul öncesi eğitime ailelerin katılımını ev temelli, okul temelli ve okul-aile işbirliği temelli açılardan incelediği araştırmasında, ailelerin eğitim sürecinin aktif bir ögesi olarak evde ve okulda çeşitli etkinlikleri sürdürmeye ilişkin davranışlarının daha az ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerde yaygın olan, öğrenmenin okulda ve öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşmesi gerektiği düşüncesinin, ev temelli katılım anlayışının yetersiz kalmasında temel etken olduğu düşünülmektedir.

Okul-aile ilişkilerini belirlemeye ilişkin çalışmalarda ailelerin okula yönelik ilgisizliklerinin sebepleri; öğretmenlerin olumsuz tavırları, çocuğun başarısızlığı, herhangi bir sonuç alınamaması, para istenmesi, kendi öğrenciliğini hatırlatması, öğretmenlerin sürekli öğüt vermesi, okullarda resmi bir havanın hâkim olması, okulla yeterli iletişimin olmaması, maddi gücün yetersiz olması, veli toplantılarının yeterince önemsenmemesi, okul-aile birliklerini yeterli görülmemesi, ailelere gerekli zamanın ayrılmaması, okulun yararlarına inanılmaması, kendi işlerinin çokluğu, evlerinin okula

uzak olması, veli toplantılarının uygun olmayan kalabalık ortamlarda yapılması, öğretmenlerin ailelere otoriter davranması, kendi eğitim düzeylerinin yeterli olmaması şeklinde sıralanabilir (Aslanargun, 2007).

### **Aile Katılım Çalışmalarında Yapılan Yanlışlar**

Aile katılımının amacına uygun olarak planlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Engeller kadar yapılan yanlışlarda aile katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Wherry (2003), aile katılımında yapılan bazı yanlış uygulamaları; ailelere karşı kayıtsız kalmak, aile katılımında bir müdürmüş gibi davranmak, ailelerin sadece okulda yapılan etkinliklere katılmasını aile katılımı olarak kabul etmek, ailelerin çocukları hakkındaki bilgileri önemsememek, ailelere yapacakları etkinlikleri açık ve anlaşılır şekilde anlatmamak, planlamayı ailelerin uygun zamanlarına göre yapmamak olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin aile katılımını etkin ve uygun şekilde sağlamaları için; ailelerin fikirlerine, kararlarına, değer ve önceliklerine saygılı olması, empati ve sabır göstermesi, ailelerin sorularına ve ilgilerine önyargılı yaklaşmaması, çeşitli iletişim tekniklerini kullanması, gerektiğinde diğer toplumsal yapılarla işbirliği yapması gerekmektedir (Avcı, 2010).

### **Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi dönemde yapılan pek çok araştırma ve uygulama, çocuğun eğitimini güçlendirmede; anne-baba-öğretmen işbirliğinin sağlanması ile aile katılımının önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Okul öncesi dönemde, çocukların gelişimi ve eğitimi ile ilgili istenilen amaçlara ulaşılmasında ailelerin eğitime dâhil edilmesi son derece önemlidir. Aile katılımı çalışmaları, hem anne-babalara, hem çocuklara, hem de öğretmenlere büyük katkılar sağlamakta ve okul-aile işbirliğini desteklemektedir. Okul öncesi eğitimde çocuğun anne-babasının desteklenmesi, eğitime katılması çocuğun gelişim ve eğitiminde farklılıklar yaratmaktadır. Aile katılımı sayesinde pek çok açıdan dezavantajlı ailelerin ve çocukların gelişimi ve eğitimi güçlenmektedir. Okul öncesi eğitimde, eğitim programının amaçlarına ulaşılabilmesi ve eğitim faaliyetlerinin en etkin şekilde sürdürülebilmesinde aile katılımının vazgeçilmez olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocuk ve ailenin bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini göz önüne almak, anne-babaların özelliklerine ve gereksinimlerine odaklanmak, hem çocukların hem de ailelerin gereksinimlerine uygun eğitim, etkin aile katılımı ile verilebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yalnızca çocukların eğitildiği kurumlar olarak düşünülmemesi, çocuğun eğitimden daha fazla yararlanabilmesi için ailenin eğitim programına etkin katılımını

sağlayacak fırsatların yaratılması gerekmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, ailelerin kültürel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve ailelerin görüşlerine de yer vererek aile katılım çalışmalarına yönelik programlar hazırlayarak uygulamaları, aile katılımını engelleyecek zaman, sosyoekonomik ve kültürel farklılık gibi faktörlerin belirlenerek aile katılımını sağlayacak önlemlerin alınması ve aileleri özendirecek etkinlikler yapılması önerilebilir.

### **Kaynaklar**

- Anonim (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) (Ed. T. Gürkan ve G. Haktanır), Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Anonim (2010). Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim (Ed. A. Orakçı ve N. R. Gürsoy), Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü, Ankara.
- Anonim (2011). Türk Dil Kurumu <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=aile&kategori=terim&hng=md>, Erişim tarihi: 30.05.2011.
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 18-26.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2000). Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., İstanbul.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2003). Okul öncesi eğitim 1. 2. Baskı, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Turan Ofset, İstanbul.
- Aral, N. (2011). Okul öncesi dönemde kaynaştırma. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Arnold, D. H., Zeljo, A. and Doctoroff, G. L. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. School Psychology Review, 37, 74-90.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 119-135.

- Avcı, N. (2010). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri (Ed. R. Zembat), Anı Yayıncılık, 407-439, Ankara, 2010.
- Bulut, B. (1995). 5-6 yaş grubunda çocuğu bulunan ailelerin okul öncesi eğitime bakışı. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Coleman, M. and Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73, 144-148 .
- Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2006). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimde aile katılımı. Mutlu ve sağlıklı yarınlr için anne-baba eğitimi (Ed. A. Çağdaş), 2. Baskı, Kök Yayıncılık, 50-64, Ankara, 2006.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 1-17.
- Decker, C. A. and Decker J. R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. Upper Saddle River; New Jersey, Ohio.
- Erden, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. E. Sözer) Anadolu Üniversitesi Yayınları, 53-68, Eskişehir, 2002.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. (Ed. F. Temel), Anı Yayıncılık, 1-48, Ankara, 2010.
- Ersoy, Ö. ve Tezel-Şahin, F. (1999). 0-6 Yaş döneminde anne baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (1), 58-62.
- Göde, O. ve Susar, F. (1997). Okul öncesi eğitimin önemi ve bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 39-46.
- Günindi, Y. ve Yaşa-Giren, S. (2011). Aile kavramının değişim süreci ve okul öncesi dönemde ailenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 349-361.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi gelişime aile katkısı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 125-140.
- Hawes, C. A. and Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6<sup>th</sup> grade students. *Reading Improvement*, 42, 47-57.

- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kaya, Ö. M. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mendez, J. L., McDermott, P. and Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with african american preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39 (1), 111-123.
- Meyer, J. A. and Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 93-97.
- Oktay, A. (2007). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. 6. Baskı, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Önder, A. (2005). Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları. Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş., İstanbul.
- Şahin, E. (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tezel-Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30
- Temel, F., Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları (Ed. F. Temel), Anı Yayıncılık, 328-361, Ankara, 2010.
- Ural, O. (2005). Okul öncesi eğitimde güncel konular. Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. (Ed: A. Oktay ve Ö. P. Unutkan), Morpa Kültür Yayınları, 373-382, İstanbul.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). Aile eğitiminde farklı yaklaşımlar. Aile eğitimi. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 80-89, Ankara.

- Wherry, J. H. (2003). Selected parent involvement research. <http://www.parent-institute.com/educator/resources/research/research.php>, Erişim tarihi: 23.04.2011.
- Yavuzer, H. (2007). Çocuk psikolojisi. 20. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö. (1999). Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. Marmara Üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı. Ya-Pa Yayınları, 151-173, İstanbul.
- Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö. (2001). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Turan Ofset, 168 s., İstanbul.



Arkadaşı Emine Gonen ile birlikte.

# FARKLI SOSYO EKONOMİK DÜZEYDEKİ ANNE BABALARIN ÇOCUKLARINA OYUNCAK SATIN ALMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

## THE VIEWS OF THE PARENTS IN DIFFERENT SOCIO- ECONOMICAL LEVELS OVER THEIR CHILDREN'S PURCHASING TOYS

*Uzm. Nur ÖZYEŞER CİNEL\**

*Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN\*\**

### Öz

Çocuğu yaşama hazırlayan ve gelişimlerini destekleyen tüm özellikler, oyun yolu ile kazandırılmaktadır. Bu özelliklerin gerçekleşmesinde oyunla birlikte, oyuncaklara ve oyun materyallerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi yıllarda çocuğa oyun ortamını ve gerekli materyalleri sunacak olan kişiler ise anne babalardır. Bu nedenle araştırma; farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların çocuklarına oyuncak satın alma ile ilgili görüşlerini, anne babaların sosyo-ekonomik düzeyi, yaş, öğrenim durumu ile çocuklarının yaş ve cinsiyet özelliklerine göre belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve 3-6 yaş grubunda çocuğu olan, üst sosyo ekonomik düzeyden (ÜSD) 508, alt sosyo ekonomik düzeyden (ASD) 262 anne ve baba oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler, “Oyuncak ve Oyun Materyalleri Soru Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ki- kare testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların çocuklarına oyuncak büyük alışveriş merkezlerinden, alt sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların pazardan ve işportadan aldıkları

---

\* Yıldırım Beyazıt Kız Teknik ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü

saptanmıştır. Her iki sosyo ekonomik düzeyde, öğrenim durumu düşük olan anneler genellikle çocuklarına oyuncak pazar ve işportadan alırken, öğrenim durumu yüksek olan anneler oyuncak mağazalarını tercih etmektedirler. Alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların, oyuncak satın aldıkları yer çocukların yaş ve cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Üst sosyo ekonomik düzeyde öğrenim durumu lise ve altı olan anne ve babalar, oyuncak satın alırken çocuğun yaşına, gelişim düzeyine uygun olmasına ve eğitici olmasına dikkat ederken, alt sosyo ekonomik düzeyde ilk ve ortaokul mezunu anne babalar, oyuncakın eğitici olmasına daha az dikkat etmektedirler. Erkek çocuğu olan üst sosyo ekonomik düzeydeki anne, babalar ve alt sosyo ekonomik düzeydeki babalar oyuncak satın alırken cinsiyete daha çok önem vermektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi dönem, oyuncak, anne baba, sosyo ekonomik düzey.

### **Abstract**

Important features preparing child to life and supporting all his development are achieved through games. Besides games, there is a need for toys and game materials in order to realize these features. Those who are going to offer children game settings and necessary materials in preschool period are parents. For that reason, this study was planned in order to determine the views of parents in different socio-economical levels over their children's purchasing toys according to the socio-economic level, age, educational status of parents and age and gender characteristics of children. The sampling of the research consisted of 508 parents in upper socio-economic level (USL) with a child of 3-6 age group and 262 parents in lower socio-economic level (LSL) attending to a preschool education institution. The data concerning the research were collected through "Toys and Game Materials Question Form". In the analysis of the research, chi-square test was applied. Depending on the result of the research, it was found that parents in upper socio-economical level buy toys for their children in big shopping centres while those in lower socio-economical level buy them from open markets and street venders. In both socio-economical levels, mother with a lower status of education mostly buy toys for their children in open markets and street venders, whereas the ones with an upper status of education prefer buying toys from toyshops. The place where parents in both lower and upper socio-economical level buy toys for their children did not have any difference depending on the age and gender of the children. Parents with a status of education as high school graduation or lower pay attention to the fact that the toys they are buying should be suitable for the age and development level of the child while buying toys, whereas parents who are

graduates of primary and secondary school at socio-economical level pay less attention to the fact that the toy should be educative. The upper socio-economic levels of boy's mothers, fathers, and the lower socio-economic level of boy's father's the when purchasing toys give more emphasis on gender.

**Keywords:** Preschool period, toy, parents, socio-economic level.

## Giriş

Çocuğun yaşamının parçası olarak kabul edilen ve çocuk açısından eğitimsel değeri yüksek olan oyuncaklar, onların gelişmelerini destekleyen önemli bir etkene sahiptir. Çocukların, oyuncaklarıyla kurduğu ilişkiler sonunda; düşünme, akıl yürütme, problem çözme, algılama, renk, boyut, şekil, zaman ve sayısal kavramları oluşturma gibi zihinsel becerileri artmakta, yaratıcılıkları gelişmekte ve nesnelere yakından tanıma fırsatı bularak, mekansal konumları daha iyi ayırt edebilmektedirler. Bununla birlikte, çocuk nesnelere arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt etmeyi, gruplandırmayı, eşleştirmeyi öğrenerek dikkatini bir şey üzerinde yoğunlaştırma çabası içerisine girmektedir. Çocuğun gelişiminde etkin olan oyuncak ve oyun materyalleri, görme, işitme, dokunma gibi tüm duyularını desteklemektedir. Ayrıca, çocuğun duygularını ifade ederek iletişime geçmesine, dilini akıcı bir şekilde kullanmasına ve sözcük dağarcığını geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Oyuncaklar, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği yapabilme, kurallara uyabilme gibi sosyal becerileri artırırken, çocukların topluma hazırlanmasında, gelecekteki rollerini benimsemesinde de büyük rol oynamaktadır. Aynı zamanda çocuklar, özgür bir ortamda kendi kendine hareket etme, öğrendiklerini uygulama imkanı bulma, dış dünyayı ve insanlar arası ilişkileri daha iyi anlama yeteneğine sahip olma ve kurduğu ilişkiler sonunda gerekli deneyimleri kazanarak belleğinde kullanmaya hazır bilgiler olarak saklama becerisini de yakalamaktadırlar (Bronson, 2003; Kandır, 2000; Oğuzkan ve Avcı, 2000; Özer, 2005; Yalçınkaya, 1996; Yıldız, 2011).

Çocukların oyuncaklardan yeteri kadar yararalanabilmeleri, gelişmelerinin desteklenebilmesi ve yaşama uyumlarının kolaylaşabilmesi için, ebeveynlere ve eğitimcilere büyük iş düşmektedir. Oyuncak seçimi özen isteyen oldukça zor bir iştir. Ancak, önemli olan çocukların nasıl geliştiklerinin bilinmesi ve buna göre, kazandıkları becerilerin birbirleriyle örüntülü olmasını sağlayacak oyuncakların ve oyun materyallerinin verilmesidir (Şenol, 2002). Elbetteki ebeveynlerin nitelikli seçim yapmaları, sosyo ekonomik düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin oyun ve oyuncaklar hakkında çeşitli

görüşlerinin olduğu belirlenmiş, oyuncak seçiminde kendilerine göre farklı kriterleri göz önüne aldıkları, bunda da sosyo ekonomik düzeyin etkili olabileceği ortaya konmuştur (Küçük, 2011; Pellegrini ve Jones, 1994; Tezel Şahin, 2003).

Anne ve babaların bir kısmı oyuncakları; çocukları ödüllendirmek amacıyla alınan bir hediye olarak görerek, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeksizin gereğinden çok oyuncak alabilirler. Böylece çok oyuncakla çocuklarının ihtiyaçlarını giderdiklerini düşünürler. Bazı anne babalar ise oyuncak sadece eğlence ve vakit geçirme unsuru olarak görüp, gereksiz ve masraflı bulabilirler. Anne ve babaların oyuncak seçiminde vazgeçemedikleri unsurlardan birisi de cinsiyet rollerinin değişmezliğidir. Yapılan gözlemler sonucu; fırın, tost makinesi, oyuncak yiyecek maddelerinden oluşan mutfak oyuncaklarının erkek çocuklar tarafından sevilse de genellikle kız çocukları için satın alındığı, kahramanı olan güncel oyuncakların ise erkek çocuklara daha çok alındığı ortaya çıkarılmıştır (Fisher, 1993). Avcı, bu konuda endişe edilmemesi gerektiğini çocukların rollerini daha çok benimseyebilmeleri için farklı cinsteki oyuncakların da oynanabileceğini belirtmektedir (Avcı, 2009). Çocuğun gelişimi için böylesine önemli olduğu vurgulanan oyuncak ve oyun materyali tercih edilirken, anne ve babaların bazı kriterleri göz önünde bulundurmaları ve rastgele oyuncak seçimi yapmamaları gerekmektedir. Elbette ki, kitle iletişim araçlarında tanıtımların artması sonucu, oyuncak ve oyun materyallerinin önemini bilen ve bu doğrultuda çocuğuna oyuncak alıp, gerektiğinde hazırlayan ebeveynler de bulunmaktadır. Buna göre; anne ve babaların kendi istek ve beğenileri yerine, çocukların istek ve gereksinimleri belirlenerek, yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bir seçim yapılması gerekirken, oyuncakların; sağlam, dayanıklı, kolay temizlenebilir, canlı ve estetik olmasına, sadece öğretme amaçlı değil, eğlence ve eğitsel özelliklerinin olması, çocuğun kendi kendine ve aynı zamanda grupça da oynayabileceği oyuncakların olması, mümkünse güvenlik ve kalite açısından (CE) uygun olduğu tesbit edilmiş, belirli markalara ait oyuncaklar olmasına dikkat edilmelidir (Bloch, 1984; Özer, 2005; Öztürk, 2001; Poyraz, 1999; Şenol, 2002). Oyuncakların pahalı olması önemli değildir. Önemli olan oyuncakın niteliği ve çocuğa uygunluğudur. Çocuklara fazla oyuncak almak yerine, onları uzun süre mutlu edebilecek oyuncaklar alınabilmeli ya da hazırlanabilmelidir. Kız ve erkek çocukların farklı materyallerle oynamaları sağlanmalı, cinsiyet ayrımı yapılmamalıdır. Eğer çocuklar sürekli cinsiyetlerine ait oyuncaklarla oynarlarsa, kendilerini geliştirme olanakları sınırlanmaktadır (Güner, 1988). Çocukların sahip olduğu diğer oyuncaklar göz önünde bulundurularak, değişik ortamlarda oyun oynama gereksinimini

giderici, farklı nitelikte oyuncak ve oyun materyalleri alınmalı ya da hazırlanmalıdır. Ayrıca; şiddet içeren oyuncaklar, çocuklara şiddetin doğal bir unsur olduğu düşüncesi uyandırmaması açısından, tercih edilmemelidir (Güner, 1988; Öztürk, 2001; Poyraz, 1999). Bu nedenlerle, bu çalışma anne babaların çocuklarına oyuncak satın alma ile ilgili görüşlerini, anne babaların sosyo-ekonomik düzeyi, yaş, öğrenim durumu ile çocuklarının yaş ve cinsiyet özelliklerine göre belirlemek amacıyla planlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında, Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumuna giden 3-6 yaş grubu çocuklarının anne ve babaları oluşturmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeyden 131 anne, 131 baba (262 ebeveyn), üst sosyo-ekonomik düzeyden 254 anne, 254 baba (508 ebeveyn) rastgele seçilerek, toplam 770 ebeveyne ulaşılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, "Oyuncak ve Oyun Materyalleri Soru Formu" ile toplanmıştır. 3 bölümden oluşan veri toplama aracında; 1.bölümde ebeveynlerin demografik bilgilerini içeren 11 soru, 2. bölümde çocuk oyuncak ilişkisini içeren 13 soru ve 3. bölümde ebeveynlerin oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerini içeren 21 soru olmak üzere toplam 45 soru bulunmaktadır. Anket soruları çoktan seçmeli, açık uçlu ve derecelendirmeli olarak düzenlenmiş, anne ve babalara ayrı ayrı uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, farklılıkların değerlendirilmesi amacıyla Ki-kare test istatistiği kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne ve babaların çocuklarına oyuncak satın alma ile ilgili görüşlerinin saptanması amacıyla yapılan araştırmada; ebeveynlerin yaş, öğrenim durumları ile, çocukların yaş ve cinsiyet özellikleri dikkate alınarak, anne babaların görüşleri ortaya konulmuştur.

### **Anne Babaların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Üst sosyo ekonomik düzeydeki (ÜSD) annelerin yaşları daha çok 30-34, 35-39 (% 33,5-% 28), alt sosyo ekonomik düzeydeki (ASD) annelerin yaşları 26-29, 30-34 (% 28,2- % 29,8) arasındadır. ÜSD'de babaların yaşları 30-34, 35- 39 (% 30,3- % 33,1), ASD'deki babaların yaşları 30-34, 35-39 (% 42- % 24,4) dur. ÜSD'de anne ve babaların büyük bölümü üniversite mezunu (% 56,3- % 59,1), ASD'deki annelerin büyük çoğunluğu ilkokul mezunu iken, babalar lise mezunudur (% 46,6- % 35,1). ÜSD'deki çocukların % 35,5'i, ASD'deki çocukların % 8,4'ü 3-4 yaşında, ÜSD'deki çocukların % 33,5'i, ASD'deki çocukların % 18,3'ü 5 yaşında, ÜSD'deki çocukların % 31,1'i, ASD'deki çocukların % 73,3'ü 6 yaşındadır. ÜSD'deki

çocukların % 59,4'ü, ASD'deki çocukların % 55,7'si erkek, ÜSD'deki çocukların % 40,6'sı, ASD'deki çocukların % 44,3'ü kızdır.

### Anne Babaların Çocuklarına Oyuncak Satın Aldığı Yere İlişkin Bulgular

Tablo 1. Anne babaların çocuklarına oyuncak satın aldıkları yerlerin bazı değişkenlere göre dağılımı

Sosyo Ekonomik Düzey																								
Oyuncak ve oyun materyalinin satın alındığı yer	Anne						Baba																	
	Üst		Alt		Toplam		Üst		Alt		Toplam													
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%												
İşportadan	4	22,2	14	77,8	18	100	6	33,3	12	66,7	18	100												
Pazardan	10	24,4	31	75,6	41	100	6	20,7	23	79,3	29	100												
Oyuncakçıdan	117	60,9	75	39,1	192	100	126	59,4	86	40,6	212	100												
Büyük alışveriş mrkz.	100	93,5	7	6,5	107	100	105	93,8	7	6,3	112	100												
Heryerden	23	85,2	4	14,8	27	100	11	78,6	3	21,4	14	100												
<b>Toplam</b>	254	66,0	131	34,0	385	100	254	66,0	131	34,0	385	100												
P* < 0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> = 89,545				P* <sub>Anne</sub> = 0,000		X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> = 78,556				P* <sub>Baba</sub> = 0,000												
Anne Babanın Yaşı																								
Oyuncak ve oyun materyalinin satın alındığı yer	Anne						Baba																	
	-25		26-29		30-34		35-39		40+		Toplam		-25		26-29		30-34		35-39		40+		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>ÜST</b>																								
İşportadan	0	,0	1	25,0	2	50,0	1	25,0	0	,0	4	100			0	,0	2	33,3	1	16,7	3	50,0	6	100
Pazardan	2	20,0	3	30,0	2	20,0	2	20,0	1	10,0	10	100			1	16,7	3	50,0	1	16,7	1	16,7	6	100
Oyuncakçıdan	6	5,1	21	17,9	34	29,1	41	35,0	15	12,8	117	100			8	6,3	39	31,0	43	34,1	36	28,6	126	100
Alışveriş merkezinden	9	9,0	20	20,0	38	38,0	22	22,0	11	11,0	100	100			8	7,6	30	28,6	36	34,3	31	29,5	105	100
Heryerden	2	8,7	4	17,4	9	39,1	5	21,7	3	13,0	23	100			1	9,1	3	27,3	3	27,3	4	36,4	11	100
<b>Toplam</b>	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
P* < 0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> = 11,451				P* <sub>Anne</sub> = 0,781		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> = 4,923				P* <sub>Anne</sub> = 0,961												
<b>ALT</b>																								
İşportadan	0	,0	3	21,4	7	50,0	4	28,6	0	,0	14	100	0	,0	2	16,7	5	41,7	4	33,3	1	8,3	12	100
Pazardan	7	22,6	6	19,4	11	35,5	5	16,1	2	6,5	31	100	1	4,3	3	13,0	11	47,8	5	21,7	3	13,0	23	100
Oyuncakçıdan	18	24,0	25	33,3	16	21,3	10	13,3	6	8,0	75	100	2	2,3	17	19,8	34	39,5	22	25,6	11	12,8	86	100
Alışveriş merkezinden	1	14,3	1	14,3	3	42,9	0	,0	2	28,6	7	100	0	,0	1	14,3	4	57,1	0	,0	2	28,6	7	100
Heryerden	0	,0	2	50,0	2	50,0	0	,0	0	,0	4	100	0	,0	0	,0	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100
<b>Toplam</b>	26	19,8	37	28,2	39	29,8	19	14,5	10	7,6	131	100	3	2,3	23	17,6	55	42,0	32	24,4	18	13,7	131	100
P* < 0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> = 21,496				P* <sub>Anne</sub> = 0,160		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> = 7,348				P* <sub>Anne</sub> = 0,966												

Tablo 1. Anne babaların çocuklarına oyuncak satın aldıkları yerlerin bazı değişkenlere göre dağılımı (Devam)

Oyuncak ve oyun materyalinin satın alındığı yer	Anne Babanın Öğrenim Durumu																							
	Anne									Baba														
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis + Toplam		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis + Toplam					
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%					
<b>ÜST</b>																								
İşportadan	1	25,0	2	50,0	0	,0	1	25,0	0	,0	4	10,0	1	16,7	1	16,7	2	33,3	2	33,3	0	,0	6	100
Pazardan	5	50,0	0	,0	3	30,0	2	20,0	0	,0	10	10,0	1	16,7	1	16,7	1	16,7	3	50,0	0	,0	6	100
Oyuncakçıdan	6	5,1	4	3,4	38	32,5	60	51,3	9	7,7	11	10,0	1	,8	8	6,3	29	23,0	76	60,3	12	9,5	126	100
Alışveriş merkezinden	0	,0	4	4,0	24	24,0	67	67,0	5	5,0	10	10,0	1	1,0	2	1,9	27	25,7	61	58,1	14	13,3	105	100
Heryerden	3	13,0	1	4,3	6	26,1	13	56,5	0	,0	23	10,0	1	9,1	0	,0	2	18,2	8	72,7	0	,0	11	100
<b>Toplam</b>	15	5,9	11	4,3	71	28,0	14	56,3	14	5,5	25	10,0	5	2,0	12	4,7	61	24,0	15	59,1	26	10,2	254	100
$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 74,618$						$P^*_{Anne} = 0,000$						$X^2_{Anne} = 29,293$						$P^*_{Baba} = 0,022$					
<b>ALT</b>																								
İşportadan	11	78,6	2	14,3	1	7,1					14	100	5	41,7	4	33,3	3	25,0	0	,0			12	100
Pazardan	20	64,5	4	12,9	7	22,6					31	100	11	47,8	6	26,1	6	26,1	0	,0			23	100
Oyuncakçıdan	32	42,7	16	21,3	27	36,0					75	100	21	24,4	28	32,6	31	36,0	6	7,0			86	100
Alışveriş merkezinden	0	,0	1	14,3	6	85,7					7	100	3	42,9	1	14,3	3	42,9	0	,0			7	100
Heryerden	1	25,0	2	50,0	1	25,0					4	100	0	,0	0	,0	3	10,0	0	,0			3	100
<b>Toplam</b>	64	48,9	25	19,1	42	32,1					13	100	40	30,5	39	29,8	46	35,1	6	4,6			13	100
$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 21,927$						$P^*_{Anne} = 0,005$						$X^2_{Anne} = 14,655$						$P^*_{Baba} = 0,261$					

Tablo 1 incelendiğinde; alt ve üst sosyo ekonomik düzey arasında anne ve babanın çocuğuna oyuncak ve oyun materyali satın aldığı yer açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babalar çocuklarına daha çok büyük alışveriş merkezinden (% 93,5- % 93,8) ve heryerden (% 85,2- % 78,6) oyuncak ve oyun materyali satın alırken, alt sosyo ekonomik düzeydeki anne babalar üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babalara oranla daha fazla çocuklarına pazardan (% 75,6- % 79,3) ve işportadan (% 77,8- % 66,7) oyuncak satın almaktadırlar. Çok ve arkadaşları yaptıkları çalışmada oyuncakların köyde, kurulan pazarlardan, şehirde ise büyük oyuncak marketlerinden satın alındığını belirlemişlerdir (Çok vd., 1996). Onur ve arkadaşları çalışmalarında, üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına orijinal nitelikteki oyuncakları mağazalardan, alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin ise taklit oyuncakları pazardan ya da sokaktan aldıklarını belirlemişlerdir (Onur vd., 2002). Bu durum üst sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ekonomik durumlarının istedikleri her yerden

oyuncak satın almaya olanak tanıdığını, alt sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise, bütçelerine uygun olan yerlerden oyuncak satın alabildiklerini göstermektedir.

Anne babaların çocuklarına oyuncak satın aldığı yerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

ÜSD'deki anne babaların ve ASD'deki annelerin öğrenim durumuna göre, çocuklarına oyuncak satın aldığı yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık varken, ASD'deki babaların görüşüne göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). ÜSD'de ilkokul mezunu anneler ve babalar (% 25 - % 16,7) işportadan, (% 50 - % 16,7) pazardan, ortaokul mezunu anneler ve babalar (% 50-% 16,7) işportadan oyuncak aldıklarını belirtmişlerdir. Lise mezunu annelerin (% 32,5) oyuncakçıdan, üniversite mezunu annelerin (% 67) alışveriş merkezinden, lise mezunu babaların (% 33,3) işportadan, üniversite mezunu babaların (% 72,7) her yerden çocuklarına oyuncak aldıkları saptanmıştır. ASD'de ilkokul mezunu anneler ise (% 78,6) işportadan, (% 64,5) pazardan, ortaokul mezunu annelerin (% 50) her yerden, lise mezunu annelerin (% 36) oyuncakçıdan, (% 85,7) alışveriş merkezinden çocuklarına oyuncak almaktadırlar. Her iki sosyo ekonomik durumda, düşük öğrenim düzeyindeki anne ve babaların oyuncak genelde işporta ve pazardan aldıkları, yüksek öğrenim düzeyindeki anne babaların, oyuncakçı ve alışveriş merkezlerinden aldıkları görülmektedir. Bu durum, öğrenim düzeyi yüksek olan anne babaların, oyuncak mağazalarını daha güvenli bulmalarından, ayrıca çalışma koşullarının yoğun olması düşünüldüğünde, oyuncak almak için özel bir yer seçme zamanlarının olmadığı, ancak toplu yapılan alışverişlerde, büyük mağazaları tercih etmelerinden kaynaklanabilir.

### **Çocukların Cinsiyet ve Yaşına Göre Anne Babaların Çocuklarına Oyuncak Satın Aldığı Yere İlişkin Bulgular**

Alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların çocuğuna oyuncak satın aldığı yere ilişkin dağılımlarında, çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Anne ve babaların, oyuncak satın aldıkları yer konusunda, çocuklarının yaş ve cinsiyetinden etkilenmedikleri düşünülebilir.

### **Anne Babaların Çocuklarına Oyuncak Satın Alırken Dikkat Ettiği Özelliklere İlişkin Bulgular**

Tablo 2. Sosyo ekonomik düzeye göre anne babaların çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Dikkat edilen özellik		Sosyo Ekonomik Düzey											
		Anne						Baba					
		Üst		Alt		Toplam		Üst		Alt		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ekonomik olması	Hayır	119	73,0	44	27,0	163	100	120	73,6	43	26,4	163	100
	Evete	135	61,4	85	38,6	220	100	133	61,0	85	39,0	218	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	253	66,4	128	33,6	381	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=5,682$			$P_{Anne}^{*}=0,017$			$X^2_{Baba}=6,648$			$P_{Baba}^{*}=0,010$		
Yaş ve gelişim düzeyine uygun olması	Hayır	31	49,2	32	50,8	63	100	36	48,0	39	52,0	75	100
	Evete	223	69,7	97	30,3	320	100	218	71,0	89	29,0	307	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=9,885$			$P_{Anne}^{*}=0,002$			$X^2_{Baba}=14,323$			$P_{Baba}^{*}=0,000$		
Çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması	Hayır	45	57,0	34	43,0	79	100	47	53,4	41	46,6	88	100
	Evete	209	68,8	95	31,3	304	100	207	70,4	87	29,6	294	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=3,901$			$P_{Anne}^{*}=0,048$			$X^2_{Baba}=8,784$			$P_{Baba}^{*}=0,003$		
Dayanıklı olması	Hayır	171	70,1	73	29,9	244	100	160	68,4	74	31,6	234	100
	Evete	83	59,7	56	40,3	139	100	94	63,5	54	36,5	148	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=4,263$			$P_{Anne}^{*}=0,039$			$X^2_{Baba}=0,962$			$P_{Baba}^{*}=0,327$		
Tehlike unsuru	Hayır	50	64,1	28	35,9	78	100	59	63,4	34	36,6	93	100
	Evete	204	66,9	101	33,1	305	100	194	67,4	94	32,6	288	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	253	66,4	128	33,6	381	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=0,215$			$P_{Anne}^{*}=0,643$			$X^2_{Baba}=0,484$			$P_{Baba}^{*}=0,486$		
Kendi isteği	Hayır	228	66,5	115	33,5	343	100	204	65,2	109	34,8	313	100
	Evete	26	65,0	14	35,0	40	100	50	72,5	19	27,5	69	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=0,035$			$P_{Anne}^{*}=0,852$			$X^2_{Baba}=1,348$			$P_{Baba}^{*}=0,246$		
Eğitici olması	Hayır	36	59,0	25	41,0	61	100	40	54,1	34	45,9	74	100
	Evete	218	67,7	104	32,3	322	100	214	69,5	94	30,5	308	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=1,732$			$P_{Anne}^{*}=0,188$			$X^2_{Baba}=6,373$			$P_{Baba}^{*}=0,012$		
Eğlendirici olması	Hayır	105	62,5	63	37,5	168	100	92	58,2	66	41,8	158	100
	Evete	149	69,3	66	30,7	215	100	162	72,3	62	27,7	224	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=1,954$			$P_{Anne}^{*}=0,162$			$X^2_{Baba}=8,260$			$P_{Baba}^{*}=0,004$		
Cinsiyetine uygun olması	Hayır	130	72,6	49	27,4	179	100	109	69,0	49	31,0	158	100
	Evete	124	60,8	80	39,2	204	100	145	64,7	79	35,3	224	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=5,985$			$P_{Anne}^{*}=0,014$			$X^2_{Baba}=0,753$			$P_{Baba}^{*}=0,386$		
Oyuncağın markası	Hayır	243	66,4	123	33,6	366	100	238	66,7	119	33,3	357	100
	Evete	11	64,7	6	35,3	17	100	16	64,0	9	36,0	25	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=0,021$			$P_{Anne}^{*}=0,886$			$X^2_{Baba}=0,075$			$P_{Baba}^{*}=0,785$		
Oyuncağın büyüklüğü	Hayır	237	65,8	123	34,2	360	100	244	66,7	122	33,3	366	100
	Evete	17	73,9	6	26,1	23	100	10	66,7	5	33,3	15	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,7	127	33,3	381	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=0,632$			$P_{Anne}^{*}=0,427$			$X^2_{Baba}=0,000$			$P_{Baba}^{*}=1,000$		
Oyuncağın rengi	Hayır	233	66,8	116	33,2	349	100	239	67,5	115	32,5	354	100
	Evete	21	61,8	13	38,2	34	100	15	53,6	13	46,4	28	100
	<b>Toplam</b>	254	66,3	129	33,7	383	100	254	66,5	128	33,5	382	100
	$P^{*}<0,05$	$X^2_{Anne}=0,346$			$P_{Anne}^{*}=0,556$			$X^2_{Baba}=2,264$			$P_{Baba}^{*}=0,132$		

Tablo 2’de, sosyo ekonomik düzeye ilişkin bulgular incelendiğinde; alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki anneler arasında çocuğuna oyuncak satın alırken tehlike unsuruna, kendi isteğine uygun olması, eğitici olması, eğlendirici olması, oyuncanın markası, oyuncanın büyüklüğü ve oyuncanın rengine dikkat etmesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $p_{Anne}>0,05$ ).

Alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki anneler arasında, çocuğuna oyuncak satın alırken ekonomik olması, yaş ve gelişim düzeyine uygun olması, çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması, dayanıklı olması ve cinsiyete uygun olmasına dikkat etmesi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $p_{Anne}<0,05$ ). Alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin üst sosyo ekonomik düzeydeki annelere oranla çocuğuna oyuncak alırken daha fazla ekonomik olmasına (% 38,6), dayanıklı olmasına (% 40,3), cinsiyetine uygun olmasına (% 39,2) dikkat ettikleri görülmektedir. Üst sosyo ekonomik düzeydeki anneler ise alt sosyo ekonomik düzeydeki annelere oranla daha fazla çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, ilgi ve isteğine uygun olmasına dikkat etmektedirler (% 69,7-% 68,8).

Alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki babalar arasında, çocuğuna oyuncak satın alırken dayanıklı olup olmaması, tehlike unsuru taşıyıp taşıyamaması, kendi isteğine uygun olması, cinsiyetine uygun olması, oyuncanın markası, büyüklüğü ve rengine dikkat etmesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $p_{Baba}>0,05$ ). Ekonomik olması, yaş ve gelişim düzeyine uygun olması, çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması, eğitici olması ve eğlendirici olmasına dikkat etmesi açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $P_{Baba}<0,05$ ). Buna göre; üst sosyo ekonomik düzeydeki babalar, yaş ve gelişim düzeyine uygun olmasına (% 71), çocuğun ilgi ve isteğine uygun olmasına (% 70), eğitici olmasına (% 69,5) ve eğlendirici olmasına (72,3) daha fazla dikkat etmektedirler.

Tezel Şahin (2003) çalışmasında, anne babaların oyuncak seçiminde yaş, cinsiyet ve oyuncanın eğitici özelliklerini göz önünde bulundurduklarını belirlemiştir. Kamaraj (1996)’da, ebeveynlerin çocuklarına oyuncak alırken çocuklarının yaş ve ilgisine daha çok dikkat ettiklerini saptamıştır.

Onur ve arkadaşları (1997) yaptıkları çalışmada, oyuncak seçiminde alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin oyuncanın fiyatına, üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin çocuğun gelişim düzeyi ve yaşına, orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin ise oyuncanın güvenli ve tehlikesiz oluşuna daha çok dikkat ettiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmamızda da benzer sonuçlar bulunmuş olup, üst sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ekonomik kaygıları olmadığı için başka özelliklere dikkat ettikleri

görülmektedir. Üst sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin öğrenim durumları dikkate alındığında, alt sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlere göre oyuncağın çocuk için önemini daha iyi algıladıkları ve bu yüzden çocuk için gerekli unsurları daha fazla göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

Tablo 3. Üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların yaşlarına göre çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Dikkat edilen özellik		Anne Babanın Yaşı																							
		Anne										Baba													
		-25	26-29	30-34	35-39	40+	Toplam	-25	26-29	30-34	35-39	40+	Toplam												
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
<b>ÜST</b>																									
Ekonomik olması	H	13	10,9	25	21,0	33	27,7	33	27,7	15	12,6	119	100			8	6,7	33	27,5	39	32,5	40	33,3	120	100
	E	6	4,4	24	17,8	52	38,5	38	28,1	15	11,1	135	100			10	7,5	43	32,3	45	33,8	35	26,3	133	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	76	30,0	84	33,2	75	29,6	253	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =6,215      P <sub>Anne</sub> =0,184												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =1,636      P <sub>Baba</sub> =0,651												
Yaş ve gelişim düzeyine uygun olması	H	6	19,4	6	19,4	9	29,0	6	19,4	4	12,9	31	100			3	8,3	14	38,9	10	27,8	9	25,0	36	100
	E	13	5,8	43	19,3	76	34,1	65	29,1	26	11,7	223	100			15	6,9	63	28,9	74	33,9	66	30,3	218	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =7,833      P <sub>Anne</sub> =0,098												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =1,756      P <sub>Baba</sub> =0,625												
Çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması	H	3	6,7	9	20,0	15	33,3	13	28,9	5	11,1	45	100			3	6,4	16	34,0	10	21,3	18	38,3	47	100
	E	16	7,7	40	19,1	70	33,5	58	27,8	25	12,0	209	100			15	7,2	61	29,5	74	35,7	57	27,5	207	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =0,103      P <sub>Anne</sub> =0,999												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =4,233      P <sub>Baba</sub> =0,237												
Dayanıklı olması	H	12	7,0	36	21,1	54	31,6	50	29,2	19	11,1	171	100			11	6,9	41	25,6	58	36,3	50	31,3	160	100
	E	7	8,4	13	15,7	31	37,3	21	25,3	11	13,3	83	100			7	7,4	36	38,3	26	27,7	25	26,6	94	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =2,074      P <sub>Anne</sub> =0,722												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =4,920      P <sub>Baba</sub> =0,178												
Tehlike u0nsuru	H	26,0	6,0	13		13	26,0	15	30,0	6	12,0	50	100			5	8,5	22	37,3	14	23,7	18	30,5	59	100
	E	16	7,8	36	17,6	72	35,3	56	27,5	24	11,8	204	100			13	6,7	55	28,4	70	36,1	56	28,9	194	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,4	84	33,2	74	29,2	253	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =2,767      P <sub>Anne</sub> =0,598												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =3,509      P <sub>Baba</sub> =0,320												
Kendi isteği	H	18	7,9	45	19,7	74	32,5	66	28,9	25	11,0	228	100			14	6,9	56	27,5	70	34,3	64	31,4	204	100
	E	1	3,8	4	15,4	11	42,3	5	19,2	5	19,2	26	100			4	8,0	21	42,0	14	28,0	11	22,0	50	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =3,556      P <sub>Anne</sub> =0,469												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =4,556      P <sub>Baba</sub> =0,207												
Eğitici olması	H	3	8,3	6	16,7	8	22,2	14	38,9	5	13,9	36	100			2	5,0	12	30,0	11	27,5	15	37,5	40	100
	E	16	7,3	43	19,7	77	35,3	57	26,1	25	11,1	218	100			16	7,5	65	30,4	73	34,1	60	28,0	214	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
	P <sup>2</sup> <0,05      X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =3,723      P <sub>Anne</sub> =0,445												X <sup>2</sup> <sub>Baba</sub> =1,761      P <sub>Baba</sub> =0,624												

Tablo 3. Üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların yaşlarına göre çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı (Devam)

Eğlendirici olması	H	6	5,7	20	19,0	33	31,4	29	27,6	17	16,2	105	100			5	5,4	27	29,3	26	28,3	34	37,0	92	100
	E	13	8,7	29	19,5	52	34,9	42	28,2	13	8,7	149	100			13	8,0	50	30,9	58	35,8	41	25,3	162	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
													$X^2_{Anne}=3,887$ $P_{Anne}=0,421$ $X^2_{Baba}=4,305$ $P_{Baba}=0,230$												
Cinsiyetine uygun olması	H	8	6,2	25	19,2	41	31,5	38	29,2	18	13,8	130	100			7	6,4	30	27,5	38	34,9	34	31,2	109	100
	E	11	8,9	24	19,4	44	35,5	33	26,6	12	9,7	124	100			11	7,6	47	32,4	46	31,7	41	28,3	145	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
													$X^2_{Anne}=2,011$ $P_{Anne}=0,734$ $X^2_{Baba}=0,975$ $P_{Baba}=0,807$												
Oyuncağın markası	H	19	7,8	46	18,9	81	69	33,3	28	28,4	243	11,5	100			14	5,9	72	30,3	79	33,2	73	30,7	238	100
	E	0	,0	3	27,3	4	2	36,4	2	18,2	11	18,2	100			4	25,0	5	31,3	5	31,3	2	12,5	16	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	71	33,5	30	28,0	254	11,8	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
													$X^2_{Anne}=2,056$ $P_{Anne}=0,725$ $X^2_{Baba}=9,431$ $P_{Baba}=0,024$												
Oyuncağın büyüklüğü	H	18	7,6	45	19,0	77	32,5	67	28,3	30	12,7	237	100			16	6,6	72	29,5	82	33,6	74	30,3	244	100
	E	1	5,9	4	23,5	8	47,1	4	23,5	0	,0	17	100			2	20,0	5	50,0	2	20,0	1	10,0	10	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
													$X^2_{Anne}=3,517$ $P_{Anne}=0,475$ $X^2_{Baba}=5,662$ $P_{Baba}=0,129$												
Oyuncağın rengi	H	18	7,7	45	19,3	74	31,8	67	28,8	29	12,4	233	100			15	6,3	70	29,3	81	33,9	73	30,5	239	100
	E	1	4,8	4	19,0	11	52,4	4	19,0	1	4,8	21	100			3	20,0	7	46,7	3	20,0	2	13,3	15	100
	T	19	7,5	49	19,3	85	33,5	71	28,0	30	11,8	254	100			18	7,1	77	30,3	84	33,1	75	29,5	254	100
													$X^2_{Anne}=4,287$ $P_{Anne}=0,369$ $X^2_{Baba}=7,397$ $P_{Baba}=0,060$												

Anne babanın yaşına göre çocuğa oyuncak satın alırken dikkat ettiği özellikler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). ÜSD’de 26-29 yaş arasındaki babaların (% 25) daha çok oyuncanın markasına dikkat ettiği, ASD’de 35-39 yaş arasındaki babaların (% 30,8) daha az çocuğun yaş ve gelişim düzeyine dikkat ettiği, ASD’de 30-34, 35-39 ve 40 yaş üzeri yaştaki annelerin (% 35,7-% 21,4-% 14,3) kendi isteklerine uygun olmasına dikkat ettiği görülmektedir.

Erden (2001), ebeveynlerin oyuncak tercihlerinde çocuklarının yaş, ilgi, gelişim düzeylerine daha çok dikkat ettiklerini belirlemiştir.

Çalışmada, üst sosyo ekonomik düzeydeki babaların oyuncanın gelişimsel ve işlevsel özelliklerini düşünmeden ekonomik gücünün iyi olması nedeniyle markalı oyuncakları tercih ettiği, alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin ise alım güçlerinin az olması nedeniyle, çocuklarının istediklerini gözönünde bulundurmaktan çok, kendi tercihine göre oyuncak aldığı, ayrıca çocuğunun gelişimsel özelliklerinin pek fazla bilincinde olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Alt sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların yaşlarına göre çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı (Devam)

Dikkat edilen özellik	Anne											Baba													
	-25		26-29		30-34		35-39		40+		Toplam	-25		26-29		30-34		35-39		40+		Toplam			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
<b>ALT</b>																									
Ekonomik olması	H	12	27,3	9	20,5	10	22,7	7	15,9	6	13,6	44	100	2	4,7	8	18,6	20	46,5	10	23,3	3	7,0	43	100
	E	14	16,5	26	30,6	29	34,1	12	14,1	4	4,7	85	100	1	1,2	14	16,5	34	40,0	22	25,9	14	16,5	85	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=7,006$ $P_{Anne}=0,132$											$X^2_{Baba}=3,850$ $P_{Baba}=0,427$											
Yaş ve gelişim düzeyine uygun olması	H	11	34,4	7	21,9	11	34,4	2	6,3	1	3,1	32	100	0	,0	8	20,5	15	38,5	12	<b>30,8</b>	4	10,3	39	100
	E	15	15,5	28	28,9	28	28,9	17	17,5	9	9,3	97	100	3	3,4	14	15,7	39	43,8	20	22,5	13	14,6	89	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=8,192$ $P_{Anne}=0,085$											$X^2_{Baba}=13,512$ $P_{Baba}=0,009$											
Çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması	H	6	17,6	11	32,4	9	26,5	5	14,7	3	8,8	34	100	2	4,9	6	14,6	20	48,8	10	24,4	3	7,3	41	100
	E	20	21,1	24	25,3	30	31,6	14	14,7	7	7,4	95	100	1	1,1	16	18,4	34	39,1	22	25,3	14	16,1	87	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=0,892$ $P_{Anne}=0,926$											$X^2_{Baba}=4,128$ $P_{Baba}=0,389$											
Dayanıklı olması	H	17	23,3	20	27,4	20	27,4	9	12,3	7	9,6	73	100	2	2,7	17	23,3	29	39,2	18	24,3	8	10,8	74	100
	E	9	16,1	15	26,8	19	33,9	10	17,9	3	5,4	56	100	1	1,9	5	9,3	25	46,3	14	25,9	9	16,7	54	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=2,660$ $P_{Anne}=0,616$											$X^2_{Baba}=4,724$ $P_{Baba}=0,317$											
Tehlike unsuru	H	6	21,4	6	21,4	8	28,6	6	21,4	2	7,1	28	100	0	,0	6	17,6	18	52,9	9	26,5	1	2,9	34	100
	E	20	19,8	29	28,7	31	30,7	3	12,9	8	7,9	101	100	3	3,2	16	17,0	36	38,3	23	24,5	16	17,0	94	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=4,677$ $P_{Anne}=0,322$											$X^2_{Baba}=6,127$ $P_{Baba}=0,190$											
Kendi isteği	H	26	22,6	31	27,0	34	29,6	16	13,9	8	7,0	115	100	1	,9	20	18,3	47	43,1	26	23,9	15	13,8	109	100
	E	0	,0	4	28,6	5	35,7	3	21,4	2	14,3	14	100	2	10,5	2	10,5	7	36,8	6	31,6	2	10,5	19	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=16,189$ $P_{Anne}=0,003$											$X^2_{Baba}=7,615$ $P_{Baba}=0,107$											
Eğitici olması	H	5	20,0	6	24,0	10	40,0	2	8,0	2	8,0	25	100	0	,0	7	20,6	14	41,2	10	29,4	3	29,4	34	100
	E	21	20,2	29	27,9	29	27,9	17	16,3	8	7,7	104	100	3	3,2	15	16,0	40	42,6	22	23,4	14	23,4	94	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	25,0	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=2,047$ $P_{Anne}=0,727$											$X^2_{Baba}=2,461$ $P_{Baba}=0,652$											
Eğlendirici olması	H	16	25,4	14	22,2	18	28,6	13	20,6	2	3,2	63	100	2	3,0	12	18,2	30	45,5	16	24,2	6	9,1	66	100
	E	10	15,2	21	31,8	21	31,8	6	9,1	8	12,1	66	100	1	1,6	10	16,1	24	38,7	16	25,8	11	17,7	62	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=9,130$ $P_{Anne}=0,058$											$X^2_{Baba}=2,530$ $P_{Baba}=0,639$											
Cinsiyetine uygun olması	H	11	22,4	14	28,6	13	26,5	7	14,3	4	8,2	49	100	2	4,1	14	28,6	19	38,8	10	20,4	4	8,2	49	100
	E	15	18,8	21	26,3	26	32,5	12	15,0	6	7,5	80	100	1	1,3	8	10,1	35	44,3	22	27,8	13	16,5	79	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=0,653$ $P_{Anne}=0,957$											$X^2_{Baba}=9,464$ $P_{Baba}=0,050$											
Oyuncağın markası	H	25	20,3	34	27,6	38	30,9	17	13,8	9	7,3	123	100	3	2,5	20	16,8	49	41,2	31	26,1	16	13,4	119	100
	E	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3	1	16,7	6	100	0	,0	2	22,2	5	55,6	1	11,1	1	11,1	9	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=2,799$ $P_{Anne}=0,592$											$X^2_{Baba}=1,561$ $P_{Baba}=0,816$											
Oyuncağın büyüklüğü	H	26	21,1	34	27,6	35	28,5	18	14,6	10	8,1	123	100	3	2,5	20	16,4	51	41,8	32	26,2	16	13,1	122	100
	E	0	,0	1	16,7	4	66,7	1	16,7	0	,0	6	100	0	,0	2	40,0	2	40,0	0	,0	1	20,0	5	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,4	22	17,3	53	41,7	32	25,2	17	13,4	127	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=4,789$ $P_{Anne}=0,310$											$X^2_{Baba}=3,153$ $P_{Baba}=0,532$											
Oyuncağın rengi	H	24	20,7	31	26,7	34	29,3	18	15,5	9	7,8	116	100	3	2,6	21	18,3	46	40,0	29	25,2	16	13,9	115	100
	E	2	15,4	4	30,8	5	38,5	1	7,7	1	7,7	13	100	0	,0	1	7,7	8	61,5	3	23,1	1	7,7	13	100
	T	26	20,2	35	27,1	39	30,2	19	14,7	10	7,8	129	100	3	2,3	22	17,2	54	42,2	32	25,0	17	13,3	128	100
			$P^<0,05$ $X^2_{Anne}=1,044$ $P_{Anne}=0,903$											$X^2_{Baba}=2,744$ $P_{Baba}=0,602$											

Tablo 5. Üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların öğrenim durumlarına göre çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Anne Babanın Öğrenim Durumu																									
Dikkat edilen özellik	Anne												Baba												
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis +		Toplam		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis +		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>ÜST</b>																									
Ekonomik olması	H	5	4,2	7	5,9	37	31,1	67	56,3	3	2,5	119	100	3	2,5	6	5,0	30	25,0	71	59,2	10	8,3	120	100
	E	10	7,4	4	3,0	34	25,2	76	56,3	11	8,1	135	100	2	1,5	6	4,5	31	23,3	79	59,4	15	11,3	133	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,1	150	59,3	25	9,9	253	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =6,768						P <sub>Anne</sub> =0,149						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =0,978						P <sub>Baba</sub> =0,913				
Yaş ve gelişim düzeyine uygun olması	H	4	<b>12,9</b>	2	<b>6,5</b>	13	<b>41,9</b>	12	38,7	0	0	31	100	3	<b>8,3</b>	4	<b>11,1</b>	11	<b>30,6</b>	15	41,7	3	8,3	36	100
	E	11	4,9	9	4,0	58	26,0	131	58,7	14	6,3	223	100	2	,9	8	3,7	50	22,9	135	61,9	23	10,6	218	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =9,651						P <sub>Anne</sub> =0,047						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =15,297						P <sub>Baba</sub> =0,004				
Çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması	H	6	13,3	4	8,9	11	24,4	23	51,1	1	2,2	45	100	2	4,3	4	8,5	15	31,9	23	48,9	3	6,4	47	100
	E	9	4,3	7	3,3	60	28,7	120	57,4	13	6,2	209	100	3	1,4	8	3,9	46	22,2	127	61,4	23	11,1	207	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =9,309						P <sub>Anne</sub> =0,054						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =6,617						P <sub>Baba</sub> =0,158				
Dayanıklı olması	H	8	4,7	8	4,7	52	30,4	97	56,7	6	3,5	171	100	5	3,1	6	3,8	35	21,9	99	61,9	15	9,4	160	100
	E	7	8,4	3	3,6	19	22,9	46	55,4	8	9,6	83	100	0	,0	6	6,4	26	27,7	51	54,3	11	11,7	94	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =6,436						P <sub>Anne</sub> =0,169						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =5,527						P <sub>Baba</sub> =0,237				
Tehlike unsuru	H	5	10,0	3	6,0	12	24,0	28	56,0	2	4,0	50	100	2	3,4	2	3,4	15	25,4	32	54,2	8	13,6	59	100
	E	10	4,9	8	3,9	59	28,9	115	56,4	12	5,9	204	100	3	1,5	10	5,2	46	23,7	117	60,3	18	9,3	194	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,1	149	58,9	26	10,3	253	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =2,775						P <sub>Anne</sub> =0,596						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =2,220						P <sub>Baba</sub> =0,695				
Kendi isteği	H	14	6,1	9	3,9	62	27,2	130	57,0	13	5,7	228	100	4	2,0	8	3,9	46	22,5	124	60,8	22	10,8	204	100
	E	1	3,8	2	7,7	9	34,6	13	50,0	1	3,8	26	100	1	2,0	4	8,0	15	30,0	26	52,0	4	8,0	50	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =1,774						P <sub>Anne</sub> =0,777						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =3,171						P <sub>Baba</sub> =0,530				
Eğitici olması	H	5	<b>13,9</b>	3	<b>8,3</b>	13	<b>36,1</b>	14	38,9	1	2,8	36	100	3	<b>7,5</b>	3	<b>7,5</b>	13	<b>32,5</b>	14	35,0	7	17,5	40	100
	E	10	4,6	8	3,7	58	26,6	129	59,2	13	6,0	218	100	2	,9	9	4,2	48	22,4	136	63,6	19	8,9	214	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =9,905						P <sub>Anne</sub> =0,042						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =16,676						P <sub>Baba</sub> =0,002				
Eğlendirici olması	H	6	5,7	5	4,8	24	22,9	66	62,9	4	3,8	105	100	3	3,3	3	3,3	22	23,9	54	58,7	10	10,9	92	100
	E	9	6,0	6	4,0	47	31,5	77	51,7	10	6,7	149	100	2	1,2	9	5,6	39	24,1	96	59,3	16	9,9	162	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =4,059						P <sub>Anne</sub> =0,398						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =1,938						P <sub>Baba</sub> =0,747				
Cinsiyetine uygun olması	H	4	3,1	4	3,1	35	26,9	81	62,3	6	4,6	130	100	5	4,6	3	2,8	17	15,6	71	65,1	13	11,9	109	100
	E	11	8,9	7	5,6	36	29,0	62	50,0	8	6,5	124	100	0	,0	9	6,2	44	<b>30,3</b>	79	54,5	13	9,0	145	100
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100
	P <sup>*</sup> <0,05		X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =6,771						P <sub>Anne</sub> =0,148						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =15,588						P <sub>Baba</sub> =0,004				

Tablo 5. Üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların öğrenim durumlarına göre çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı (Devam)

Dikkat edilen özellik		Anne Babanın Öğrenim Durumu																												
		Anne												Baba																
		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis +		Toplam		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis +		Toplam						
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%					
ÜST																														
Oyuncakın markası	H	15	6,2	9	3,7	68	28,0	138	56,8	13	5,3	243	100	5	2,1	10	4,2	57	23,9	141	59,2	25	10,5	238	100					
	E	0	,0	2	18,2	3	27,3	5	45,5	1	9,1	11	100	0	,0	2	12,5	4	25,0	9	56,3	1	6,3	16	100					
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100					
		P* $<$ 0,05						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =6,282						P <sub>Anne</sub> =0,179						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =2,816						P <sub>Baba</sub> =0,589				
Oyuncakın büyüklüğü	H	15	6,3	9	3,8	67	28,3	133	56,1	13	5,5	237	100	5	2,0	11	4,5	55	22,5	148	60,7	25	10,2	244	100					
	E	0	,0	2	11,8	4	23,5	10	58,8	1	5,9	17	100	0	,0	1	10,0	6	60,0	2	20,0	1	10,0	10	100					
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100					
		P* $<$ 0,05						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =3,554						P <sub>Anne</sub> =0,470						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =9,120						P <sub>Baba</sub> =0,058				
Oyuncakın rengi	H	15	6,4	11	4,7	64	27,5	131	56,2	12	5,2	233	100	5	2,1	12	5,0	56	23,4	140	58,6	26	10,9	239	100					
	E	0	,0	0	,0	7	33,3	12	57,1	2	9,5	21	100	0	,0	0	,0	5	33,3	10	66,7	0	,0	15	100					
	T	15	5,9	11	4,3	71	28,0	143	56,3	14	5,5	254	100	5	2,0	12	4,7	61	24,0	150	59,1	26	10,2	254	100					
		P* $<$ 0,05						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =3,252						P <sub>Anne</sub> =0,517						X <sup>2</sup> <sub>Anne</sub> =3,431						P <sub>Baba</sub> =0,488				

Tablo 5’de, anne babanın öğrenim durumu ile anne babanın çocuğa oyuncak satın alırken dikkat ettiği duruma ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ÜSD’de ilkökul, ortaokul ve lise mezunu anne babaların oyuncak satın alırken yaş ve gelişim düzeyine uygun olmasına (% 12,9- % 8,3 ; % 6,5- % 11,1; % 41,9-% 30,6) ve eğitici olmasına (% 13,9-% 7,5; % 8,3-% 7,5; % 36,1- % 32,5) fazla dikkat etmedikleri görülmektedir. Ayrıca, lise mezunu babalar (% 30,3) diğer öğrenim durumundaki babalara oranla daha fazla oyuncakın çocuğun cinsiyete uygun olmasına dikkat etmektedirler. ASD de ilkökul mezunu anne babalar (% 76-% 35,3) ve ortaokul mezunu babalar (% 44,1) oyuncakın eğitici olmasına fazla dikkat etmemektedirler.

Tablo 6. Alt sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların öğrenim durumlarına göre çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Dikkat edilen özellik	Anne Babanın Öğrenim Durumu																							
	Anne												Baba											
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis +		Toplam		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniv.		Y.Lis +		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>ALT</b>																								
Ekonomik olması	H	19	43,2	6	13,6	19	43,2				44	100	12	27,9	13	30,2	17	39,5	1	2,3			43	100
	E	44	51,8	18	21,2	23	27,1				85	100	27	31,8	25	29,4	28	32,9	5	5,9			85	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 3,638$				$P_{Anne} = 0,162$				$X^2_{Baba} = 1,270$				$P_{Baba} = 0,736$									
Yaş ve gelişim düzeyine uygun olması	H	21	65,6	3	9,4	8	25,0				32	100	16	41,0	10	25,6	13	33,3	0	,0			39	100
	E	42	43,3	21	21,6	34	35,1				97	100	23	25,8	28	31,5	32	36,0	6	6,7			89	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 5,151$				$P_{Anne} = 0,076$				$X^2_{Baba} = 5,043$				$P_{Baba} = 0,169$									
Çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması	H	19	55,9	5	14,7	10	29,4				34	100	11	26,8	10	24,4	19	46,3	1	2,4			41	100
	E	44	46,3	19	20,0	32	33,7				95	100	28	32,2	28	32,2	26	29,9	5	5,7			87	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 0,987$				$P_{Anne} = 0,611$				$X^2_{Baba} = 3,630$				$P_{Baba} = 0,304$									
Dayanıklı olması	H	31	42,5	15	20,5	27	37,0				73	100	22	29,7	23	31,1	26	35,1	3	4,1			74	100
	E	32	57,1	9	16,1	15	26,8				56	100	17	31,5	15	27,8	19	35,2	3	5,6			54	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 2,752$				$P_{Anne} = 0,253$				$X^2_{Baba} = 0,296$				$P_{Baba} = 0,961$									
Tehlike unsuru	H	17	60,7	2	7,1	9	32,1				28	100	14	41,2	10	29,4	10	29,4	0	,0			34	100
	E	46	45,5	22	21,8	33	32,7				101	100	25	26,6	28	29,8	35	37,2	6	6,4			94	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 3,560$				$P_{Anne} = 0,169$				$X^2_{Baba} = 4,348$				$P_{Baba} = 0,226$									
Kendi isteği	H	58	50,4	19	16,5	38	33,0				115	100	31	28,4	31	28,4	41	37,6	6	5,5			109	100
	E	5	35,7	5	35,7	4	28,6				14	100	8	42,1	7	36,8	4	21,1	0	,0			19	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 3,101$				$P_{Anne} = 0,212$				$X^2_{Baba} = 3,685$				$P_{Baba} = 0,298$									
Eğitici olması	H	19	76,0	2	8,0	4	16,0				25	100	12	35,3	15	44,1	7	20,6	0	,0			34	100
	E	44	42,3	22	21,2	38	36,5				104	100	27	28,7	23	24,5	38	40,4	6	6,4			94	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 9,171$				$P_{Anne} = 0,010$				$X^2_{Baba} = 8,566$				$P_{Baba} = 0,034$									
Eğlendirici olması	H	37	58,7	9	14,3	17	27,0				63	100	21	31,8	21	31,8	24	36,4	0	,0			66	100
	E	26	39,4	15	22,7	25	37,9				66	100	18	29,0	17	27,4	21	33,9	6	9,7			62	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 4,877$				$P_{Anne} = 0,087$				$X^2_{Baba} = 6,733$				$P_{Baba} = 0,081$									
Cinsiyetine uygun olması	H	22	44,9	4	8,2	23	46,9				49	100	16	32,7	14	28,6	18	36,7	1	2,0			49	100
	E	41	51,3	20	25,0	19	23,8				80	100	23	29,1	24	30,4	27	34,2	5	6,3			79	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 9,900$				$P_{Anne} = 0,007$				$X^2_{Baba} = 1,400$				$P_{Baba} = 0,705$									
Oyuncağın markası	H	62	50,4	22	17,9	39	31,7				123	100	36	30,3	35	29,4	42	35,3	6	5,0			119	100
	E	1	16,7	2	33,3	3	50,0				6	100	3	33,3	3	33,3	3	33,3	0	,0			9	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 2,655$				$P_{Anne} = 0,265$				$X^2_{Baba} = 0,532$				$P_{Baba} = 0,912$									
Oyuncağın büyüklüğü	H	59	48,0	23	18,7	41	33,3				123	100	35	28,7	37	30,3	44	36,1	6	4,9			122	100
	E	4	66,7	1	16,7	1	16,7				6	100	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	,0			5	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	38	29,9	38	29,7	45	35,4	6	4,7			127	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 0,910$				$P_{Anne} = 0,634$				$X^2_{Baba} = 2,341$				$P_{Baba} = 0,505$									
Oyuncağın rengi	H	56	48,3	20	17,2	40	34,5				116	100	35	30,4	35	30,4	41	35,7	4	3,5			115	100
	E	7	53,8	4	30,8	2	15,4				13	100	4	30,8	3	23,1	4	30,8	2	15,4			13	100
	T	63	48,8	24	18,6	42	32,6				129	100	39	30,5	38	29,7	45	35,2	6	4,7			128	100
		$P^* < 0,05$	$X^2_{Anne} = 2,534$				$P_{Anne} = 0,282$				$X^2_{Baba} = 3,825$				$P_{Baba} = 0,281$									

### **Çocukların Cinsiyet ve Yaşına Göre Anne Babaların Çocuklarına Oyuncak Satın Alırken Dikkat Ettiği Özelliklere İlişkin Bulgular**

ASD ve ÜSD'de çocuğun cinsiyetine göre, anne ve babanın çocuğuna oyuncak satın alırken ekonomik olması, yaş ve gelişim düzeyine uygun olması, çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması, dayanıklı olup olmaması, tehlike unsuru taşıyıp taşıyamaması, kendi isteğine uygun olması, eğitici olması, oyuncağın büyüklüğü ve oyuncağın rengine dikkat etmesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Çocuğun cinsiyetine göre ÜSD'deki anne ve babaların çocuğuna oyuncak satın alırken cinsiyetine uygun olmasına, annenin oyuncağın markasına dikkat etmesi ve ASD'deki babanın cinsiyete uygun olmasına, annenin eğlendirici olmasına dikkat etmesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. ÜSD'de erkek çocuk sahibi olan annelerin ve babaların (% 66,1-% 69,7), ASD'de babaların (% 64,6) oyuncağın çocuğun cinsiyetine uygun olmasına, ÜSD'de erkek çocuk sahibi olan annelerin (% 90,9) oyuncağın markasına ve ASD de kız çocuk sahibi annelerin (% 53) oyuncağın eğlendirici olmasına daha çok dikkat ettikleri belirlenmiştir. Gökaya (1994) ve Doğanay (1998), ebeveynlerin çocuklarına oyuncak seçiminde cinsiyete dikkat ettiklerini saptamışlardır. ÜSD'deki ebeveynlerin erkek çocuklarına oyuncak alırken, cinsiyet faktörünü göz önünde bulundurmalarının, yetiştikleri toplumun cinsiyete ilişkin kalıp yargılarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan ÜSD'deki annelerin çalışmalarından ve ekonomik olanaklarının iyi olmasından dolayı, pahalı olan markalı oyuncakları tercih etmelerinin doğal olduğu düşünülmektedir. Ancak bunu sadece erkek çocukları için düşünmeleri şaşırtıcı bir durumdur. Anne ve babaların oyuncak satın alırken çocuğunun yaşına göre dikkat ettikleri duruma ilişkin bulgular incelendiğinde ise, ASD'deki annelerin 5 yaşındaki çocuklarına (% 26,8) oyuncak satın alırken diğer yaşlara oranla daha fazla dayanıklı olmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Şener Demir ve Onur (2004) çalışmalarında, annelerin çocuklarının gelişim düzeylerini, oyuncakların tehlikesiz ve güvenli olma durumlarını göz önünde bulundurduklarını belirlemişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların çocuklarına oyuncak satın alma ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlara göre; ÜSD'deki anne babalar çocuklarına oyuncakları daha çok büyük alışveriş merkezlerinden, buna karşın ASD'deki anne babalar ise daha çok pazardan ve işportadan oyuncak satın almaktadırlar. ÜSD'de ilkokul mezunu anneler çocuklarına oyuncak satın alırken, işporta ve pazarı, lise mezunu anneler oyuncakçıları, üniversite ve yüksek lisans mezunu anne ve babalar oyuncakçı ve büyük

alışveriş merkezlerini tercih etmektedirler. ASD’de ilkokul mezunu anneler ise, pazar ve işportayı, lise mezunu anneler de oyuncakçı ve alışveriş merkezlerini tercih etmektedirler. ASD’de anneler ÜSD’deki annelere göre oyuncak alırken; dayanıklı olması, ekonomik ve cinsiyetine uygun olmasına daha fazla dikkat ederken, ÜSD’deki anneler çocuğun yaş, gelişim düzeyi ile ilgi ve isteğine uygun olmasına daha fazla dikkat etmektedirler. ÜSD’de 26-29 yaşındaki babalar oyuncak satın alırken markasına daha çok dikkat etmekte, ASD’de 35-39 yaşındaki babalar ise çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygunluğuna daha az dikkat etmektedir. Öğrenim durumu lise ve daha az olan ÜSD’deki anne ve babalar oyuncak satın alırken; yaş, gelişim düzeyi ve eğitici olmasına, ASD’de ilk ve ortaokul mezunu anne babalar oyuncakın eğitici olmasına daha az dikkat etmektedirler. ASD’de ilk ve ortaokul mezunu anneler oyuncak seçiminde cinsiyete daha çok önem vermektedirler. Erkek çocuğu olan ÜSD’deki anne babalar ve ASD’deki babalar oyuncakın cinsiyete uygunluğuna daha çok dikkat etmektedirler.

Bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Anne ve babalar, oyuncakın önemi, özellikle oyuncak tercihleri konusunda bilinçlendirilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, halk eğitim merkezlerinde, belediyelere ait sosyal alanlarda vb. ebeveynlere konferans, seminerler vb. yapılabilir. Bu konuda kitle iletişim araçları, gazeteler, dergiler, TV (reklamlar, kadın programları vb) ile sokaklardaki ve alışveriş mağazalarındaki bilboardlardan yararlanılarak ebeveynlere ulaşılabilir. Oyuncak firmaları sattıkları oyuncakların yanında, oyuncakın önemi ve seçiminde dikkat edilecek noktalarla ilgili broşür, cd vb. materyalleri sunarak yetişkinlere ulaşırken, mağazalarında sattıkları oyuncaklar hakkında bilgi verecek uzmanlar bulundurabilirler. Anne babalar ise; oyuncakın önemi konusunda daha duyarlı olarak, çocuklarının ilgi, ihtiyaç yaş ve gelişim dönemlerine uygun oyuncakları bilmeli ve buna uygun seçimler yapmaya özen göstermelidirler. Oyuncakların çok pahalı olması ya da çok lüks oyuncakçılardan oyuncak satın almanın gerekli olmadığını bilerek, evdeki artık malzemelerden de oyuncaklar hazırlanabileceği konusunda da bilinçli olmalıdırlar.

### **Kaynaklar**

- Avcı, N. (2009). Elektronik oyuncaklar üretkenliği etkiliyor. <http://www.forumdaz.net/anne-ve-cocuk/> 17666. Erişim Tarihi: 06.05.2011.
- Bloch, M. (1984). Play materials. *Childhood Education*, 60, 345-348.
- Bronson, M. (2003). Choosing play materials for primary school children. *Young Children*, 58, 24-25.

- Çok, F., Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M. (2004). Kentteki açık alanlarda çocuk oyunları. *Türkiye’de Çocuk Oyunları Araştırması*. (Ed.,B. Onur ve N. Güney) Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 17-30, Ankara.
- Doğanay, J. (1998). Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, Ş. (2001). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fisher, D. (1993). Adult Toy Purchases For Children: Factors Affecting Sex-typed Toy Selection. *Journal Of Applied Developmental Psychology* 14, 385-406.
- Gökkaya, F. (1994). Anne babaların cinsiyet rolü algıları ve cinsiyete uygun çocuk yetiştirme eğilimleri ile okul öncesi çocuklarının cinsiyet rolü gelişimi (oyuncak tercihi ile) arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güner, N. (1988). Çocuk ve oyun. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 4, 32-41.
- Kamaraj, I. (1996). Annelerin, okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin oyuncak seçimleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 4, 77-80.
- Küçük, E. (2011). Yaşlara göre oyuncak seçimi. [www.genelkbb.com](http://www.genelkbb.com). Erişim Tarihi:06.05.2011.
- Oğuzkan, Ş. ve Avcı, N. (2000). *Okul öncesinde eğitici oyuncaklar*. Ya-Pa yayınları, İstanbul.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şener Demir, T. (1997). Türkiye’de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 46-71.
- Onur, B., Çelen, N. ve Artar, M. (2004). Türkiye’de geleneksel oyuncaklar: Köy-kent karşılaştırması. *Türkiye’de Çocuk Oyunları Araştırması*. (Ed.

- B. Onur ve N. Güney). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 59-165, Ankara.
- Özer, D. (2005). Çocuklarımızın dünyası oyun ve oyuncak. <http://www.bilkent.edu.tr/~yuva/kasim03.html> 2-3. Erişim Tarihi: 02.02.2009.
- Öztürk, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Esin Yayınevi, İstanbul.
- Pellegrini, A. ve Jones, I. (1994). Play, toys and language (Ed. J.H. Goldstein) *Toys Play And Child Development*. Cambridge University Press, 27-4, NewYork.
- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde oyun ve oyuncaklar*. Anı yayıncılık, Ankara.
- Şener Demir, T. ve Onur, B. (2004). Türkiye de çocukların oyuncak sandığı: Ulusal ve kentsel etmenler. *Türkiye’de Çocuk Oyunları Araştırması*. (Ed., B. Onur ve N. Güney). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 129-149, Ankara.
- Şenol, S. (2002). Cinsiyete göre oyun ve oyuncak seçimi. *Çocuk ve Aile Dergisi*, 44, 7-12.
- Tezel Şahin, F. (2003). Okul öncesi dönemde oyuncaklar ve oyun materyalleri. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9, 78-82.
- Yalçınkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. Esin Yayınevi, İstanbul.
- Yıldız, A. (2011). Çocuk ve oyuncak seçimi. [www.kigem.com](http://www.kigem.com). Erişim Tarihi:05.06.2011.



Biricik oğlu Görkem ile...



Dostlariyla birlikte...

**ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN RUHSAL UYUM  
SORUNLARININ ANNE VE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİ  
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**THE COMPARISON OF PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT  
PROBLEMS OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN TERMS OF THE  
MOTHER'S AND THE TEACHER'S EVALUATIONS**

*Yrd. Doç. Dr. Aygen ÇAKMAK\**  
*Dr. Y. Bahadır GÜLER\**

**Öz**

Araştırmada, anasınıfına devam eden çocukların ruhsal uyum sorunlarının anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması ve cinsiyet değişkeninin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Kırıkkale il merkezinde anasınıflarına devam eden 526 çocuğun anneleri ve öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocuk ve aileleri ile ilgili bilgileri elde etmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve çocukların ruhsal uyum sorunlarını belirleyebilmek için Gökler ve Öktem (1985) tarafından geliştirilmiş olan “Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmaya ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $r=0.995$  olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler “t-Testi” ve “Ki-kare testi” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların anne değerlendirmesine göre ruhsal yönden daha fazla uyum sorunu yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirmelerine göre, cinsiyet yönünden ruhsal uyum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre cinsiyet değişkeninin davranış sorunlu olma puanında anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

---

\* Kırıkkale Üniversitesi Keskin Meslek Yüksekokulu

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi, davranış problemleri, ruhsal uyum sorunları.

### **Abstract**

In this study, we aimed to compare the psychological adjustment problems of children in pre-school in terms of the mother's and the teacher's evaluations and to identify if gender variable makes any difference in mental adaptation levels of children according to mother's and teacher's evaluations. The research has been done on the mothers and the teachers of 526 children that are five years old and in pre-school in the city centre of Kırıkkale. In the research, for getting the information about the children and their family, "General Information Form" prepared by the researcher and for identifying the psychological adjustment problems of the children, "Hacettepe Psychological Adjustment Scale" by Gökler and Öktem (1985) were used. For this study, Cronbach Alpha reliability co-efficient is  $r=0.995$ . The data obtained from the research was evaluated by "t-test" and "Chi-Square Test". As a result of the research, it has been observed that according to mother's evaluations, the children have experienced more adjustment problems in terms of psychology. It has been understood that according to the teacher's evaluations, there is statistically a significant relationship in the psychological adjustment point in terms of gender, and the gender variable makes a difference in the point of having behavioural problems according to the mother's and the teacher's evaluations ( $p<0.05$ ).

**Keywords:** Pre-school, behavioural problems, psychological adjustment problems.

### **Giriş**

Toplumdaki kişilerin tutum ve inançları çocuğun davranışının sağlıklı ya da sağlıklısız olduğunu belirleyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Çocukluk çağı ruhsal sorunlarının ele alınmasında çocuğun davranışı ile çocuğun içinde yaşadığı toplumdaki yetişkinlerin (anne-baba, öğretmen gibi) o davranışı algılayışı ve değerlendirmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte çocuğun biyolojik yapısı, bilişsel işlevleri ve mizacı ile yetişkinin beklentileri ve iki taraf arasındaki etkileşim de davranış üzerinde etkili olmaktadır (Uyanık vd., 2008).

Uyum, çocuğun sahip olduğu özellikleri, kendi benliği ve içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesi şeklinde tanımlanmakta, uyumda çocuğun hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu bir ilişki içinde olması beklenmektedir. Bu özelliklere sahip

kendisiyle ve çevresiyle ahenkli ilişkiler kurabilen çocuklar için ‘uyumlu çocuklar’ denilmektedir. ‘Kendi benliği ve çevresiyle dengeli ve etkili ilişki kurma, geliştirme ve sürdürmede güçlük çeken, bu yüzden gelişimleri aksayan ve çevresindekilerin olağan ilişkileriyle düzeltilemeyen davranış kalıplarına sahip olan çocuklar ise “uyumsuz çocuklar” olarak tanımlanmaktadır (Doğan vd., 2008).

Çocukların uyumlu ve uyumsuz olmasında aile önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin ve ailenin diğer üyelerinin çocukla etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir. Çocuğa yöneltilen davranışlar ve tutumlar, onun hem kişiliğini hem de gelişimini şekillendirmektedir. Ayrıca, çocuğun yetiştiği ailenin genişliği, sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerinin şeklini belirlemektedir (Başal, 2004). Aile içinde uyumsuzluklar yaşanması, erken anne- baba kaybı, anne-babadaki ağır ruhsal bozukluklar ve anne-babanın suça yönelmesi, çocuğun uzun süre bakım evinde kalması gibi sorunlar çocuğun gelişimini ve uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sargın, 2008; Yavuzer, 1991).

Çocuklarda gözlenebilen ruhsal sorunları zihinsel engel ve öğrenme bozuklukları dışında davranış bozuklukları (hırçınlık, geçimsizlik, kuralları çiğneme, çalma...), duygusal bozukluklar (korkular, kuruntular, saplantılı düşünceler, uyku bozuklukları, kekemelik, tikler ...), alışkanlık bozuklukları (parmak emme, masturbasyon, alt ıslatma...) ve ağır ruhsal sorunlar (içer kapanıklık, psikoz) olmak üzere dört grupta ele alınarak incelenmektedir (Yörükoğlu, 1983). Çocukluk döneminde davranış problemleri oldukça sık görülmektedir. Ancak bu sorunlar normal sosyal ilişkileri etkileyebilecek sıklık ve şiddette değilse bunları problem davranış olarak ele almamak gerekmektedir. Çoğu kez bu tür davranışların kökeninde derin bir psikolojik sorun yoktur. Bu nedenle belirli bir davranış sorununu tek başına uyumsuzluk belirtisi olarak değerlendirmek hatalı olabilmektedir (Sargın, 2008).

Davranışın istendik ya da istenmedik olarak değerlendirilmesinde süreklilik, yoğunluk, ısrarlılık, şiddet, davranışı gösteren kişinin gelişim dönemi, yaşı, cinsiyeti, sorun ve engelleri, toplumun kültürel yapısı, aile ortamı, okul ve sınıf koşulları gibi etkenler önemli yere sahipken bir davranış insanları rahatsız ettiğinde sorun davranış haline gelebilmektedir (Jones vd., 1999; Karaoğlu, 2002). Ayrıca çocuklar farklı yetişkin etkileşim tarzları nedeniyle de ev ve okul ortamlarında farklı davranabilmektedirler (Cai vd., 2004).

Okul öncesi dönemdeki davranış sorunları ilerleyen yaşlarda yaşamda ciddi davranış problemlerine, sosyal davranış sorunlarına ve akademik güçlüklerle yol açabilmektedir (Uyanık vd., 2008). Tuğrul (1992) anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkökul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda ilkökulda görülen ruhsal uyum sorunlarının üzerinde daha önceki ruhsal uyum sorunlarının etkili olduğunu, anaokulunda ve ilkökulda gözlenen ruhsal uyum sorunlarının akademik başarı düzeyini de etkilediğini saptamıştır. Barron ve Earls (1984) anaokulundaki davranış sorunlarının ergenlik döneminde depresyon, intihar fikri, kaygı ve suçluluk gibi ciddi psikiyatrik bozuklukların ve davranış sorunlarının göstergesi olduğunu belirtmektedirler. Gelişimsel açıdan kritik yıllar olması nedeniyle, okul öncesi dönemde çocukların davranışlarının, gözlenmesi ve değerlendirilmesi gelişimin desteklenmesi ve olabilecek sorunların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Fox vd. (2002) aile merkezli erken müdahale servislerinin, çocukların problem davranışlarını azaltmak, ayrıca ailelerin gelecekteki problemleri çözme beceri ve yeterliliklerini geliştirmek konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedirler. Olumlu davranışların desteğine yönelik erken müdahale programlarının, okul öncesi yıllar ve ilkökula geçiş sürecinde optimal düzeyde yararlı ve çocukların sonraki olumlu okul deneyimleri için ve olumlu davranış değişimine yönelik katkılarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir.

Ruhsal uyum sorunları çocuğun psikolojik, sosyal ve akademik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bugünün uyumsuz çocukları yarının ruhsal sorunlu yetişkinleri olabileceği düşünüldüğünde, çocuklardaki ruhsal sorunların okul öncesi gibi erken bir dönemde tanınmasının önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmada anasınıfına devam eden çocukların ruhsal uyum sorunlarının anne ve öğretmen değerlendirilmelerine göre karşılaştırılması ve bazı çocukluk çağı ruhsal sorunların yaygınlığını saptamak amaçlanmıştır.

### **Materyal ve Yöntem**

Araştırmada anasınıfına devam eden çocukların ruhsal uyum sorunlarının anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması ve cinsiyet değişkeninin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama niteliğinde olup Kırıkkale’de orta sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan anasınıfına devam eden çocukların anneleri ve öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale’de orta sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı anasınıfları arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen on yedi anasınıfına devam eden 272 kız ve 254 erkek olmak üzere toplam 526 çocuğun anneleri ve anasınıfları öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya alınan çocukların parçalanmamış aileden gelmeleri, herhangi bir engellerinin bulunmaması ve en az üç aydır anasınıfına devam ediyor olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların % 51.71'inin kız, % 48.10'u son çocuk, % 79.30'unun çekirdek ailede yaşadığı saptanmıştır.

Araştırmada çocuk ve aileleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla "Genel Bilgi Formu" ile "Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. "Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği", Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı tarafından geliştirilen çocukların ruhsal uyumlarını değerlendiren geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Ölçekte toplam 32 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ilk 24 maddesi çocuğun ruhsal uyumu ile ilişkili olup, ölçek çocuğu yakından tanıyan bireyler tarafından doldurulmaktadır. Ölçekte her madde "yok: 0", "biraz: 1" ve "çok: 2" olarak puanlanmaktadır. İlk 24 soru için verilen yanıtların toplamı 12 ve üzeri ise çocuk ruhsal açıdan uyumsuz olarak değerlendirilmektedir. Ölçekteki tek sayılı maddeler nevrotik belirtileri, çift sayılı maddeler davranış sorunlarını belirtmektedir. Bunu izleyen diğer sorularda da kekemelik, tik, tırnak yeme, parmak emme, kaka kaçırma, yatağa işeme, okul başarısızlığı değerlendirilmektedir (Gökler ve Öktem, 1985). Ölçeğin bu çalışmaya ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $r=0.995$  olarak bulunmuştur.

Verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmış, anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların ruhsal sorunlarında cinsiyetin, nevrotik ve davranışsal sorunların anne ve öğretmen değerlendirmesinin etkili olup olmadığını belirleyebilmek için khi kare testi kullanılmış, anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların nevrotik ve davranışsal sorunlarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarabilmek için bağımsız t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

### **Bulgular**

Anasınıfına devam eden çocukların ruhsal uyum sorunlarının anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması ve cinsiyet değişkeninin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre çocuklarda ruhsal uyum sorunu görülme durumu

Ruhsal uyum sorunu	Anne		Öğretmen	
	N (%)		N (%)	
Uyum sorunu var	183		98	
Uyum sorunu yok	34.70		18.60	
<b>Toplam</b>	343		428	
	65.30		81.40	
	526		526	
	100.00		100.00	

Tablo 1’de anasınıfına devam eden çocukların anne değerlendirmesine göre % 34.70’inin, öğretmen değerlendirmesine göre % 18.60’ının ruhsal yönden uyum sorunu yaşadığı görülmektedir.

Tablo 2. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre kız ve erkek çocuklarda ruhsal uyum sorunu görülme durumuna ait dağılımlar

Ruhsal uyum sorunu	Anne						Öğretmen					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Uyum sorunu var	89	17.00	94	17.70	183	34.70	36	6.80	62	11.80	98	18.60
Uyum sorunu yok	183	34.80	160	30.50	343	65.30	236	44.90	192	36.50	428	81.40
<b>Toplam</b>	272	51.80	254	48.20	526	100.00	272	51.70	254	48.30	526	100.00

$$\chi^2=49.373 \quad p=0.359 \quad p>0.05$$

$$\chi^2=207.034 \quad p=0.001 \quad p<0.05$$

Tablo 2’de çocukların cinsiyetleri ile ruhsal uyum durumları karşılaştırıldığında, öğretmen değerlendirmelerine göre cinsiyet yönünden ruhsal uyum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ) ancak anne değerlendirmelerine göre cinsiyet yönünden anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Uyumsuzluğun öğretmen değerlendirmelerine göre erkek çocuklarda kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir (kız: % 6.80 erkek: % 11.80).

Tablo 3. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların davranış ve nevrotik sorunlu olma durumlarına ait dağılımlar

Sorun çeşidi	Anne		Öğretmen	
	N	%	N	%
Davranış sorunlu	122	23.19	75	14.23
Nevrotik sorunlu	61	11.61	23	4.37
Sorun yok	343	65.30	428	81.40
<b>Toplam</b>	526	100.00	526	100.00

$$\chi^2=395.316 \quad p=0.000 \quad p<0.05$$

Tablo 3’de görüldüğü gibi, çocukların uyumsuzluk durumu davranışsal ve nevrotik olarak değerlendirildiğinde, anneler davranışsal sorunlu çocukları % 23.19, öğretmenler ise % 14.23 olarak belirtmişlerdir. Nevrotik yönden değerlendirmede anneler % 11.61, öğretmenler ise % 4.37 oranında sorun ifade etmişlerdir. Yapılan khi kare analiz sonucunda çocukların nevrotik ya da davranış sorunlarını belirlemede anne ve öğretmen değerlendirmelerinin etkili olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Tablo 4. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre kız ve erkek çocukların davranış ve nevrotik sorunlarına ait puan ortalamaları ve t- testi sonuçları

Anneye göre sorun çeşidi		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Davranış sorunlu	Kız	272	9.45	4.87	524	4.16	.00
	Erkek	254	10.36	5.35			
Nevrotik sorunlu	Kız	272	9.33	5.09	524	.29	.99
	Erkek	254	9.45	5.20			
Öğretmene göre sorun çeşidi		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Davranış sorunlu	Kız	272	7.00	4.85	524	4.16	.03
	Erkek	254	8.81	5.66			
Nevrotik sorunlu	Kız	272	7.52	5.04	524	2.07	.22
	Erkek	254	8.41	5.39			

$P<0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre davranış sorunlu olma durumlarına ait puan ortalamaları kız çocuklarında (Anne değerlendirmesi:  $\bar{x}=9.45$ , Öğretmen değerlendirmesi:  $\bar{x}=7.00$ ) erkek çocuklarına (Anne değerlendirmesi:  $\bar{x}=10.36$ , Öğretmen değerlendirmesi:  $\bar{x}=8.81$ ) göre daha düşüktür. Yapılan t-testi sonucunda çocukların cinsiyete göre anne [ $t(524)=4.16$ ,  $p<0.05$ ] ve öğretmen [ $t(524)=4.16$ ,  $p<0.05$ ] değerlendirmelerinin davranış sorununa ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

Tablo 5. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre çocuklarda ruhsal uyum sorunlarının dağılımı

Çocuklarda ruhsal uyum sorunları	Anne		Öğretmen	
	Sayı	%	Sayı	%
Okul başarısızlığı	5	0.96	5	0.96
Enürezis	33	6.27	24	4.96
Alışkanlık bozukluğu	36	6.84	31	5.89
Tik	13	2.47	12	2.28
Kekemelik	23	4.37	21	3.99
Enkoprezis	5	0.96	5	0.96
Uyum sorunu yok	411	78.13	428	81.36
<b>Toplam</b>	<b>526</b>	<b>100.00</b>	<b>526</b>	<b>100.00</b>

Çocuklarda ruhsal uyum sorunları anneye göre değerlendirildiğinde, % 0.96'sında okul başarısızlığı ve enkoprezis, % 2.47'sinde tik, % 4.37'sinde kekemelik, % 6.27'sinde enürezis ve % 6.84'ünde alışkanlık bozukluğu olduğu saptanmıştır. Öğretmen değerlendirmelerinde ise; çocukların % 0.96'sında okul başarısızlığı ve enkoprezis, % 2.28'inde tik, % 3.99'unda kekemelik, % 4.96'sında enürezis ve % 5.89'unda alışkanlık bozukluğu sorunu yaşadığı görülmektedir.

### **Tartışma**

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların ruhsal uyum sorunlarının anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilerek karşılaştırılması ve cinsiyet değişkeninin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların anne değerlendirmesine göre % 34.70'inin, öğretmen değerlendirmesine göre % 18.60'ının ruhsal yönden uyum sorunu yaşadığı belirlenmiştir. Doğan vd., (2008) ruhsal uyum sorunlarını değerlendirmek için yaptıkları çalışmada, 6-14 yaş grubunda olan okul çocuklarının öğretmen değerlendirmesine göre % 27.50'sinin, annelerin değerlendirmelerine göre ise % 24.70'inin ruhsal yönden uyumsuzluk sorunu yaşadığını belirlemiştir. Yapılan başka bir araştırmada da altı yaş grubu çocukların davranış sorunları aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirildiğinde, anne ve öğretmen görüşlerine göre puanlar arasındaki korelasyon katsayıları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Uyanık vd., 2008). Kargı ve Erkan (2004) okulöncesi çocuklarında sorun davranışlarını incelemişler ve anneler öğretmenlere göre daha fazla sorun davranış belirtmişlerdir. İlgili literatürde anne-öğretmen değerlendirmelerini ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilişkilendiren çalışmalar yer almaktadır. Çin'de yapılan çalışmalarda (Weine vd., 1995) öğretmenlerin ebeveynlerden daha fazla sorun davranış bildirdikleri gözlenmiştir. İyi organize olmuş okul ortamında öğretmenler çocukların davranışlarını ev ortamındaki ebeveynlere oranla daha dikkatli bir şekilde gözleyebilmektedirler. Ancak Türkiye'de gelişmekte olan ülkeler arasındadır. Eğitim sisteminde sorunlar nedeniyle öğretmenler, diğer ülkelerden daha kalabalık sınıf ortamında çalışmakta ve yoğun çalışma koşullarından dolayı çocukları yeterli değerlendiremedikleri düşünülebilir.

Yapılan ki-kare analizinde çocukların cinsiyetleri ile ruhsal uyum durumları karşılaştırıldığında, öğretmen değerlendirmelerine göre cinsiyet yönünden ruhsal uyum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Uyumsuzluğun öğretmen değerlendirmelerine

göre erkek çocuklarda kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğan vd., (2008) 6-14 yaş grubunda yaptıkları çalışmada cinsiyete göre ruhsal uyum yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını, ancak uyumsuzluğun hem anne hem de öğretmen değerlendirmelerine göre erkek çocuklarında kız çocuklarından daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Gülmez (1991)'in Sivas ilinde yaptığı çalışmada da erkek çocukların (% 35.9), kız çocuklardan (% 34.1) daha fazla ruhsal yönden uyumsuz olduklarını belirlemiştir. Bu durum Türkiye'de genellikle ailenin çocuk yetiştirmedeki tutumlarında cinsiyet faktörünün etkili olabildiğini, erkek çocuklarının daha özgür yetişmeleri, davranışlarının anlayışla karşılanması hatta bu davranışlar ile ebeveynlerin çocuklarına örnek olmalarını düşündürmektedir.

Çocukların uyumsuzluk durumu davranışsal ve nevrotik olarak değerlendirildiğinde, anne ve öğretmen değerlendirmelerinin etkili olduğu ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir. Anneler davranışsal sorunlu çocukları % 23.19, öğretmenler ise % 14.23 olarak belirtmişlerdir. Nevrotik yönden değerlendirmede anneler % 11.61, öğretmenler ise % 4.37 oranında sorun ifade etmişlerdir. Arı vd. (1996), dört-altı yaş çocuklarda ruhsal uyum davranışlarını ebeveyn ve öğretmen görüşleri açısından inceledikleri çalışmalarında, genel olarak tüm alt boyutlarda ebeveyn ve öğretmen görüşleri arasında farklılık olduğunu ve ebeveynlerin öğretmenlere göre çocukların davranışlarını daha olumsuz yönde değerlendirdiklerini saptamışlardır.

Çocukların davranış ya da nevrotik sorunlu olma durumu, cinsiyet değişkeni yönünden karşılaştırıldığında anne [ $t(524)=4.16$ ,  $p<0.05$ ] ve öğretmen [ $t(524)=4.16$ ,  $p<0.05$ ] değerlendirmelerin de kız ve erkek çocukların davranış sorununa ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmada davranış ve nevrotik sorunlu olma puan ortalamalarının erkeklerde kızlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşları arasındaki 50.473 çocuk üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda beş ve altı yaş grubundaki çocukların % 38'inde davranış bozukluğu görüldüğü ve özellikle erkek çocuklarında bu oranın kızlara oranla daha yoğun olduğu belirlenmiştir (Bilir vd., 1991).

Geleneksel ailelerde erkek ve kız çocuklara farklı yaklaşım, atfedilen farklı değerler kız çocuklarda benlik saygısının azalması sonucunu doğurabilmektedir. Az konuşan, ürkek, ağır ve uslu bir kız çocuğu uyumlu değerlendirilmiş olsa da gerçekte sağlıklı bir ruhsal durum içinde olmayabilir. Erkekler için atak, cesur, gözü pek olmanın olumlu olarak değerlendirildiği bir toplumda çocuk davranışlarını kontrol etmekte zorlanabilir ve çeşitli davranış sorunları gösterebilir (Dökmen, 2000).

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda annelerin görüşleri doğrultusunda elde edilen değerlendirmelerde erkek çocuklarda kızlara oranla daha fazla sorun davranış bildirildiği tespit edilmiştir (Erol vd., 1998).

Araştırma sonuçlarına göre çocuklarda ruhsal uyum sorunları anneye göre değerlendirildiğinde, % 0.96’sında okul başarısızlığı ve enkoprezis, % 2.47’sinde tik, % 4.37’sinde kekemelik, % 6.27’sinde enürezis ve % 6.84’ünde alışkanlık bozukluğu olduğu saptanmıştır. Öğretmen değerlendirmelerinde ise; çocukların % 0.96’sında okul başarısızlığı ve enkoprezis, % 2.28’inde tik, % 3.99’unda kekemelik, % 4.96’sında enürezis ve % 5.89’unda alışkanlık bozukluğu sorunu yaşadığı görülmektedir. Çocukluk çağı ruhsal uyum sorunlarının değerlendirildiği bir çalışmada 6-14 yaş grubunda çocukların % 2.3’ünde kekemelik, % 3.13’ünde tik bozukluğu, % 7.05’inde alışkanlık bozukluğu, % 1.96’sında enkoprezis, % 9’unda enürezis ve % 19.6’sında okul başarısızlığı saptanmıştır (Doğan vd., 2008). Özellikle alışkanlık bozukluklarının oranlarının diğer sorunlardan yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum aile tutumları, anne babanın çocuk üzerindeki etkisi, çocuğun çevresinde özdeşim kurduğu ve model aldığı kişilerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada anasınıfına devam eden çocukların ruhsal uyum sorunlarının anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması ve cinsiyet değişkeninin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların anne değerlendirmesine göre öğretmen değerlendirmesinden daha yüksek oranda ruhsal yönden uyum sorunu yaşadığı belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetleri ile ruhsal uyum durumları karşılaştırıldığında, öğretmen değerlendirmelerine göre cinsiyet yönünden ruhsal uyum puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Uyumsuzluğun öğretmen değerlendirmelerine göre erkek çocuklarda kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların cinsiyete göre anne ve öğretmen değerlendirmelerinin davranış sorununa ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Araştırmada özellikle çocuklarda alışkanlık bozuklukları oranlarının diğer sorunlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların, anne değerlendirmesine göre öğretmen değerlendirmesinden daha yüksek oranda ruhsal yönden uyum sorunu yaşadığı, ruhsal uyum sorunlarının erkek çocuklarda kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Çocukların ruhsal uyum düzeylerinin düzenli aralıklarla alan uzmanları ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından değerlendirilmesi,
- Okulöncesi çocukları için erken müdahale programların hazırlanması,
- Ebeveynlerin gazeteler, TV programları ve çocuk ruh sağlığı alanında uzman kişiler tarafından sürekli verilecek seminerlerle bilgilendirilmesi, okulöncesi eğitim kurumlarında ana-baba eğitimine ağırlık verilmesi,
- Çocuğu tanıma ve değerlendirmede anne-öğretmen görüşlerinde yüksek tutarlılığa ulaşılabilmesi için okul-aile işbirliğine yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesi,
- Çocukluk dönemi ruhsal uyum sorunlarından kekemelik, tik, alışkanlık bozukluğu ve enürezis gibi konularda çocukların ve ailelerin rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmesi ya da alan uzmanlarından gerekli yardımı alabilmeleri sağlanması.
- Anne ve öğretmen değerlendirmesinin yanında babanın da çocuğun ruhsal uyum sorunlarına yönelik değerlendirilmesi ile ilgili araştırmaların yapılması önerilebilir.

### Kaynaklar

- Arı, M., Tuğrul, B., Uzmen, S. (1996). Dört-Altı yaşlar arasındaki çocukların ruhsal uyum davranışlarının değerlendirilmesine ilişkin ebeveyn ve eğitimiçi gözlemlerinin karşılaştırılması. *Doktor, Genel Tıp Derleme Dergisi*, 4 (5), 266-270.
- Barron, A.P. and Earls, F. (1984). The relation of temperament and social factors to behavior problems in three-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25 (1), 23–33.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: "Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?"* Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B., San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4 -12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, (1) 1, 57-70.
- Büyüköztürk, S. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cai, X., Kaiser, A.P. and Hancock, T.B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers

- from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 303-312.
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S. ve Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum problemleri. *Türk Silahlı Kuvvetleri Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Dökmen, Y. Z. (2000). Çocuğunuzun ruh sağlığı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 3(7), 72-76.
- Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M. ve Şimşek, Z. (1998). *Türkiye ruh sağlığı profili raporu*. T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Koordinatörlüğü, Ankara.
- Fox, L., Dunlop, G., Cushing, L. (2002). Early intervention positive behavior support and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157.
- Gökler, B. ve Öktem, F. (1985). Bir gecekondu ilkokul öğrencilerinde ruhsal uyum taraması. *Toplum ve Hekim*, 36, 24-27.
- Gülmez, H. (1991). İlkokul öğrencilerinde ruhsal uyumun değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi (Basılmamış), Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Sivas.
- Jones, K., Ling, M.Q. and Charlton, T. (1999). Professional development in response to problem behaviours in primary and special schools in Singapore. *Journal of In-Service Education* 25(1), 55-68.
- Karaoğlu, M. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocukların davranış sorunlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Sargın, N. (2008). Okul öncesi dönemde ruh sağlığı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, 177-183.
- Tuğrul, B. (1992). Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. Doktora Tezi (Basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ankara.

- Uyanık, B.G. Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitimi alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Weine, A. M., Phillips, J. S., and Achenbach, T. M. (1995). Behavioral and emotional problems among Chinese and American children: Parent and teacher reports for ages 6 to 13. *Journal Abnormal Child Psychology* 23, 619-639.
- Yavuzer, H. (1991). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1983). Çocuk ruh sağlığı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.



Ailesi ile birlikte...

# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLA İLETİŞİM

## COMMUNICATION WITH CHILD DURING THE EARLY CHILDHOOD PERIOD

*Yrd. Doç. Dr. Hatice ŞİMŞEK BEKİR\**

### Öz

Sosyalleşmede en önemli etken iletişimdir. Erken çocukluk döneminde çocuklara sosyalleşme eğitiminin verilmesi ne kadar zor ise iletişim becerisi eğitiminin verilmesi de aynı oranda zordur. İletişim becerisi eğitiminin gerçekleştirilmesi daha çok okul öncesi eğitim kurumu ve aile içerisinde günlük hayattaki uygulamalarla mümkün olabilir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklarda iletişimin geliştirilmesinde büyük rol oynar. Çocuklarla farklı ortamlarda gerçekleştirilen sohbetler, bu sohbetlerin daha sonra analiz edilmesi, eğitimcilerin çocuğun sohbeti nasıl yönettiğini ve çocuklarla geçen sohbetin nasıl yürüdüğünü gözlemlemeleri iletişim becerisi eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle makalede iletişimin tanımı yapılarak, çocukla olumlu ve olumsuz iletişim kurma yollarının irdelenmesi amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Erken çocukluk, iletişim, iletişim becerisi, çocukla iletişim.

### Abstract

The most important factor for socialization is communication. During the early childhood era communication training is as hard as socialization training. Communication training can be given via daily practices (at pre-school education institutions and domestic environment). At this point, two concepts; dialogue and participation appear to be vital. Pre-school education

---

\* Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi

institutions are very important for the development of communication skills of children. Conversations with children at different places, analysing those conversations later and observing how children manage the conversation are essential for the development of communication skills. In this article, the development of communication skills has been elaborated. Within this perspective, the questions will be sought for the following question: How should be the efficient communication between teachers and students? Moreover, the examples related to efficient communication will be touched upon.

**Keywords:** Early childhood, communication, communication skill, communication with children.

## Giriş

Türkçe'ye Fransızcadan gelen “communication” sözcüğü Latince “communicatio” sözcüğünün karşılığıdır. Bunun kökenindeki “communis” kavramı birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarını taşımaktadır. Başka bir deyişle, iletişim sözcüğünün, yalın bir ileti alışverişinden çok, toplumsal nitelikli bir etkileşim, değiş tokuş ve paylaşımı içerdiği belirtilmektedir (Zıllıoğlu, 2003). İletişim insan hayatının her anını kapsayan, insanların belirli ilişkileri sürdürmeleri ve bir yapı içinde anlaşmalarını sağlamak için gerekli olan temel bir ögedir. Toplumsal yapı içerisinde iletişime ihtiyaç duyulmayan hiçbir alan yoktur. İletişim insanın kendine özgü olan toplumsallaşmasının bir yansımasıdır (Nazik ve Bayazıt, 2004).

İletişim kavramının farklı alanlarda birbirinden farklı anlamlarda kullanılmasına ilişkin yapılan bir araştırmada, on beş ayrı anlamda kullanıldığı (Dance, 1970) belirlenmekle birlikte, iletişim insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin her türlü yolla başkalarına bildirişi şeklinde kullanılmaktadır.

Cüceloğlu (2005) iletişimi, “İki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişidir.” şeklinde tanımlamaktadır. İletişim, Demirel (2004) tarafından “Bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Dökmen (2009)'e göre iletişim, katılanların, bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir.

Çağdaş ve Secer (2005)'e göre iletişim; duygu, düşünce ve bilgilerin söz, el, kol ve baş hareketleri, yazı, görüntü vb. aracılığı ile bir kimseden başka kimseye iletimidir.

Demirel (2004) tarafından iletişimin yapısı ve işleyişi ile ilgili olarak şu bilgilere yer verilmiştir. İletişimin amacına ulaşabilmesi iletişim sürecinin iyi işlemesine bağlıdır. İletişim sürecinin temel öğeleri; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür. Kaynak; başkası ile paylaşılabilir bir düşünceye (bilgiye) sahip olan kimsedir. Mesaj; iletişime esas olan haber ya da bilgi olarak nitelendirilir. Kanal; mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemlerdir. Alıcı; kaynaktan gelen mesajın iletici araç, gereç ve yöntemleri takip ederek ulaştığı kişidir. Dönüt, kaynaktan gelen mesaja alıcının gönderdiği tepkinin tekrar kaynağa ulaşma sürecidir. Sağlıklı bir iletişimin sağlanması, simgelerin benzer biçimde tanımlanması, dilin anlaşılır bir şekilde kullanılması, dönüt sisteminin sağlanması ile olanaklıdır. Sağlıklı iletişim kurulmasını engelleyen etmenler arasında; kaynak ile alıcının duyguları, yargı ve saplantıları gibi psikolojik etkenler, konuşma dilindeki karışıklıkların neden olduğu anlaşmazlıklar, kaynak ve alıcının sosyal ve formel statüleri, iletişim merkezi ile birimler arasındaki uzaklık, hiyerarşi, ihmal, mesajların sınırlandırılması, gizli tutulması gibi etmenler yer almaktadır.

İletişim sadece, yazılı ve sözlü konuşmaları değil müzik, resim, heykel, tiyatro, bale, dans gibi bütün insan davranışlarını içine almaktadır. Her türlü iletişim insanın psikolojik gereksinimleri sonucu ortaya çıkmakta, insanın kendisini tanıması, tanıtması ve dönüt alarak kendini değerlendirmesinde iletişim önemli rol oynamaktadır.

Çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliliklerinin, olanaklarının belirlenmesinde, iletişim de etkili olmaktadır. İletişimin, çok yönlü bir akımı bulunmakta, bu nedenle tek yönlü iletişim sıkıcı olmakta ve tek yönlü iletişimde dönütten söz etmek mümkün olmamaktadır. Çocukları dinleyen bir yetişkin, onlara neleri ne zaman söyleyeceği konusunda da ipuçları verebilir. Çocuklardan alınacak dönüt, yetişkinin uygun eylemleri seçmesini, amaçlara ulaşmasını kolaylaştırmakta, edimini artırmakta, çabalarını istenir ve yararlı bir düzeye getirmektedir. Eğitim bir iletişim süreci olup, iletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kuramlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. Cüceloğlu (2009)'na göre, insanlar sürekli iletişim içindedir. İnsanlar birbirlerine mesaj verdiği gibi, içinde buldukları ortam da insanlara mesaj vermektedir. Bu nedenle sorduğu sorular ve gözlemleriyle içinde yaşadığı dünyayı ve kendini anlamaya çalışan çocuğun anlayabilme, öğrenebilme, düşünebilme

yeteneklerini geliştirmesi için, iletişim ortamının sunulması ve bu doğrultuda geliştirilebilmesi için ortam hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda çocuğa; gerçeğe, düşünceye ve algılamaya değer veren bir aile ortamının sunulması ve bu doğrultuda eğitim verilmesi önemli görülmektedir. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk kendini özel hissedecek, kendine güvenecek, var olduğunu, doğal olduğunu, değerli olduğunu, elinden her işin geldiğini, sevmeye ve özlenmeye layık olduğunu, kendine özgü bir kişi olduğunu bilecek, güçlü ve mutlu olacaktır. Çocuğun güçlü ve mutlu olabilmesi için hem aile ortamında hem de okul ortamında etkili iletişimin kurulması gerekmektedir. Etkili iletişim yollarının irdelenebilmesi için iletişimi engelleyen yolların bilinmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle makalede öncelikle etkili iletişim yollarının neler olduğu irdelenecek, daha sonra etkisiz iletişim yolları, etkili iletişimde ailenin ve eğitimcinin sorumlulukları açıklanarak öneriler sunulacaktır.

### **Etkili İletişim Yolları**

İletişimi engelleyen etkisiz iletişim yollarını kullanmak yerine, etkili iletişim yollarını kullanmak iletişimde etkili olmaktadır. Etkili iletişimde dinleme, ben dili kullanma iletişiminin sağlıklı olmasına önemli ölçüde katkılar sağlamaktadır.

### ***Dinleme***

Bireylerle etkili iletişim kurmayı kolaylaştıran edilgin sessizlik, kabul edildiğini gösteren tepkiler, kapı aralayıcılar ve konuşmaya çağrı, etkin dinleme olmak üzere dört temel dinleme süreci bulunmaktadır.

Edilgin sessizlik: Kabul etmeyi gösteren sözsüz bir iletidir. Daha fazla duygu düşünce paylaşmayı sağlamakta, karşıdakine konuşma ve kendini anlatma şansı tanımaktadır.

Kabul edildiğini gösteren tepkiler: Dikkatle dinlediğini göstermek için kullanılan baş sallamak, gülümsemek, kaş kaldırmak gibi jest ve mimikler ile “hı hı” “evet” gibi kısa, sözlü belirtilerdir.

Kapı aralayıcılar ve konuşmaya çağrı: Konuşmayı başlatmak, derinleştirmek ve daha çok konuşurmayı sağlamak için kullanılan tümcelerdir. Bunlara şu şekilde örnekler verilebilir.

“Bu konuda konuşmak ister misin?”

“İlginç, devam etmek ister misin?”

“Yaa, anlıyorum, sonra?” gibi (Sara Kuzu, 2003).

Etkin dinleme: İlk üç temel dinleme sürecinde etkin olan konuşucudur. Konuşan dinlendiğini bilir, ama anlaşılıp anlaşılmadığını bilmez. Etkin dinlemede etkileşim daha fazladır. Etkin dinlemede dinleyen konuşucuya

sadece duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da göstermektedir.

Etkin dinleme savunmayı azaltan, özgüveni zedelemeyen bir iletişim tekniğidir. Aynı zamanda duygusal olarak gerilimi azaltır. Etkin dinleyici olmak; karşısındaki duygularını anlayabilmek, tanımlayabilmek, onlara zamanında yanıt verebilmek ve onları kendi sözcükleriyle tekrarlayarak konuşanın onayını almaktır (Robbins, 1998). Duyguların yansıtılması kişinin duygularının açıklığa kavuşturulmasına, belirginleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Etkili dinleyici olmak için kısaca; dikkati vermek, ön yargısız olmak, konuşmaktan çok dinlemek, ilgi ve sabır ile dinlemek, anlamak için dinlemek gerekmektedir.

Etkin dinleme gerçekleştirilirken, konuşan kişinin konuşmasında yer alan anahtar sözcüklerin tekrarlanmasıyla kişi konuşmaya sevk edilir. Sorulan sorular gelişigüzel olmamalıdır. İyi soru sormak da bir iletişim becerisidir. Yargılayıcı, hesap sorucu bir izlenim yarattığı için “neden” “niçin” soru sözcükleri yerine, “ne” “nasıl” soru sözcükleri kullanılmalıdır. Ayrıca konuşmanın sürmesini sağlamak için soruların açık uçlu olması gerekmektedir.

### ***Ben Dili***

“Ne söylesem, ne yapсам bu çocuk anlamıyor” “Bu çocuk yüzünden artık çileden çıkıyorum” gibi düşüncelerle zaman zaman karşı karşıya kalınabilir.

Acaba aileler ve öğretmenler anlaşılmadıkları ya da kendileri için sorun olarak gördükleri, ancak çocuk için sorun olmayan durumlarda ne yapmalıdırlar?

Burada etkili iletişim yolu ben iletilerini kullanmaktır.

Bireylerin kendi duygularını dile getirerek iletişimde birinci kişi adlı olan ben dilini kullanmaları gerekmektedir. Örneğin, “Dikkatim dağıldı, rahatsız oldum.” gibi.

Ben dilini kullanmanın yararları şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Bireyi savunmaya itmez.*
- *Bireye suçluluk hissettirmez.*
- *Duygunun nedeni anlaşıldığı için iletişim sağlıklı olur.*
- *Ben iletileri alan kişi başkalarını düşünmeyi de öğrenir.*
- *Yakınlaşmayı sağlar.*
- *Ben dili anlaşmazlıkları azaltır.*
- *Konuşan kişiyi rahatlatır.*

Ben dili ile ilgili iletilere “*Yüksek sesle konuştuğunuz zaman (davranışın yargılamadan tanımlanması) dikkatim dağılıyor (davranışın somut etkisi). Böyle olunca da çok üzülüyorum (duygunun ifadesi). Ben konuşurken sözüm kesilince (davranışın yargılamadan tanımlanması) tekrarlamak zorunda kalıyorum (davranışın somut etkisi). Bu da benim canımı sıkıyor.*” (duygunun ifadesi) gibi örnekler verilebilir.

Ben iletileri var olan sorunu çözmek için değil, duygu ve düşünceleri iletmek için kullanılan bir yöntemdir. Böylece çocuk ortada bir sorun olduğunu ve bu durumun karşısındakini rahatsız ettiğini anlayacaktır. Ben dili ile konuşmak kişinin sadece kendinden konuşması veya kendini övmesi, öne sürmesi demek değildir. Ben dili kişinin o anda karşılaştığı durum veya davranış karşısında tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzıdır. Duygu ve düşünceleri içtenlikle ifade etmede etkili olmaktadır. Ben dili başkalarıyla ilgili değerlendirme ve yorumları değil, kendi duygu ve yaşantılarını açıklamaktadır.

Ben mesajını duyan kişi, karşısındakine ne hissettirdiğini öğrenir. Eğer bu olumsuz bir duyguysa kendi isteğiyle davranışını değiştirir ya da değiştirmez. Bunun tam tersi olan iletiler ise sen dili ile verilmektedir.

### ***Sen Dili***

Bireyin karşısındaki kişinin duygularını açıklamadan oluşturulan sen dili ikinci kişi adıyla biçimlenen tümcelerden oluşmaktadır. Sen diline “*Terbiyesizlik ediyorsun. Çok fazla gürültü ediyorsun. Dikkatini bana vermiyorsun. Arkadaşlarına haksızlık ediyorsun.*” gibi örnekler verilebilir.

Sen dilinde sorun, öğretmenin engelleme duygusunun sorumluluğunu almayıp, çocuğu suçlaması, yargılamasıdır. Bu tür tümceler kullanıldığında karşı tarafta genellikle olumsuz, savunmacı bir tutum oluşmaktadır. Yargılayıcı, denetleyici, üstünlük bildiren bu tutum karşısında çocuk, iç dünyasını kapatmaktadır. Sen dilinin kullanılması özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır.

- *Sen dili davranıştan çok kişiliğe yöneliktir.*
- *Suçlayıcıdır.*
- *Kişiye anlaşılmadığını hissettirir.*
- *Yeniden konuşma isteğini engelleycidir.*
- *Neye kızıldığının anlaşılmamasına neden olur.*
- *Kişiyi incitir, kırar.*
- *Kişinin direnmesine, yani savunucu iletişime girmesine neden olur (Sara Kuzu, 2003).*

### **Etkisiz İletişim Yolları**

Etkisiz iletişim yolları çözüm iletileri, bastırıcı iletiler ve dolaylı iletiler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.

#### **Çözüm İletileri**

Öğretmenin gereksinimlerini yansıtmadığı için çocukta olumsuz etki bırakmaktan öteye gidememektedir. Çocuğa “Sınıfta otorite benim, benim dediğim olur” iletileri vermektedir. Çözüm iletileri; emir vermek, yönlendirmek, uyarmak, gözdağı vermek, ahlâk dersi vermek, öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek iletilerini içermektedir. Bu iletiler aşağıda örneklerle açıklanmıştır:

#### **Emir vermek, yönlendirmek:**

*Elindekini derhâl yerine koy!*

*Hemen o yemeği bitir!*

*Hayır, öyle yapma böyle yap!*

Bu cümlelerin kullanılması çocuğa öğretmenin duygu ve düşünceleriyle davranması gerektiği mesajını verir. Söylenenin tersini denemeye davet edebilir, isyankâr davranışa ya da misillemeye yol açabilir.

#### **Uyarmak, gözdağı vermek**

*“Elindekini yerine bırakmazsan, çöpe atarım.”*

*“Top oynamaya devam edersen topunu keserim”*

Bu tarz mesajlar çocuğun sindirilmesine, güvenme, kızgınlık duyguları yaşamasına neden olmakta, çocuğu isyankârlığa yöneltmektedir.

#### **Ahlâk dersi vermek**

*“Bütün iyi çocuklar böyle yapar”*

Bu tür mesaj çocuğa otoritenin gücünü ve zorunlulukları göstermektedir. “Sen akıl edemiyorsun, ben senin yerine akıl edebilirim” mesajını vermektedir. Çocuğun durumunu daha şiddetle savunmasına yol açabilmektedir.

#### **Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek**

*“Telefon dikkat dağıtmak için icat edilmedi.”*

Bu mesajlar sorun yaşanmadığı durumlarda veya yeni bir şey yapmayı öğrenirken sorun yaratmayabilir. Fakat bir sorun anında bu mesajlar verilirse çocukta yetersizlik duygusu, küsme ve söylenenlere cevap vermeme gibi sonuçlar doğurabilir (Köksal Akyol, 2003; Çağdaş, 2003; Navaro, 2001).

### ***Bastırıcı İletiler***

Bastırıcı iletiler de çözüm iletileri gibi sorun hakkında bilgi iletmediği ve çocukta utanma ve yetersizlik duyguları yaratacağı için sorunu çözmeye katkıda bulunamamaktadır. Bastırıcı iletiler; yargılamak, eleştirmek, ad takmak, öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirme yapmak, yorumlamak, tanı koymak, analiz etmek, soru sormak, sınamak, sorguya çekmek iletilerini içermektedir. Bu iletiler aşağıda örneklerle açıklanmıştır:

#### ***Yargılamak, eleştirmek, ad takmak***

*“Her derste sorun yaratmasan olmaz sanki”*  
*“Şapşal”*  
*“Bebek gibi ağlama”*  
*“Kötü çocuklar gibi davranma”*  
*“Kurallara hiç uymuyorsun”*

Olumsuz değerlendirmeler içeren bu mesajlar çocuğun kendisini değersiz hissetmesine neden olmakta, benlik imajını olumsuz etkilemektedir. Çocuk yargı ve eleştirileri gerçek olarak algılamaktadır.

#### ***Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek***

*“Buna üzülmele vakit geçireceğine git giysilerini, oyuncakları toplu”*

Bu tür ifadeler çocuğa kendisinin kararlar alamayacağını ve dıştan denetimli olmaları gerektiği mesajını vermekte, çocukta direnç ve isyan yaratabilmektedir.

#### ***Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirme yapmak***

*“Bu yaptığın senin gibi akıllı bir çocukla bağdaşmıyor”*  
*“Sen akıllı çocuksun, yapabilirsin”*

Bu tür mesajlar çocuğun bir sorunu olmadığı zamanlarda kullanıldığında yararlı olabilir. Çocuğun beklenen, olumlu davranışlarını takdir etmek önemlidir. Fakat sürekli tekrarlanan ve moral verme amaçlı olan mesajlar çocuklarda anlaşılmamış hissi uyandırabilir.

#### ***Yorumlamak, tanı koymak, analiz etmek***

*“Dikkat çekmek için yapıyorsun.”*  
*“Çaba göstermediğin için başaramıyorsun”*  
*“Aslında sen öyle demek istemiyorsun”*  
*“Kalemleri kaldırmamışsın, bugün yine tembellik üzerinde”*

Bu mesajlarla çocuğa “ben seni senden daha iyi tanıyorum” mesajı verilmekte ve çocuk yanlış anlaşıldığını hissedebilmektedir.

***Soru sormak, sınamak, sorguya çekmek***

*“İlgini bütünüyle derse vermedikçe dersi nasıl anlayacaksın?”*

*“Ne yaptığının farkında mısın?”*

*“Bunu sana kim öğretti?”*

*“Neden? Kim? Sen ne dedin? Nasıl?”*

Bu mesajlar çocukta güvenilmediği hissi yaratmakta, sorular karşısında çocuk soruyu soranın sorunu çözeceği ya da endişelendiği hissine kapılabilmektedir (Çağdaş, 2003; Navaro, 2001).

***Dolaylı İletiler***

Alay etme, iğneleme ve utandırmayı amaçlar.

*“Oyuncağınla evde oynarsın”*

Çözüm iletileri ve bastırıcı iletiler kadar doğrudan olmadığı için daha az incitici olduğu kanısıyla kullanılan bu iletiler öğretmenin sinsi ve güvenilmez olduğu iletilisine neden olabilmektedir.

Bu iletiler kişilere yardımda etkisiz, hatta olumsuz etkiye sahiptir. Bunun yerine karşısındaki bireyi olduğu gibi kabul etmek ilişkileri kuvvetlendirmektedir. Birey kabul edildiğini hissederse sevildiğini de hissetmektedir (Çağdaş, 2003).

***Etkili İletişimde Ailenin ve Eğitiminin Sorumlulukları***

Cüceloğlu (1995), iletişim aşamalarından söz ederken "ilk basamağın "kişi-içi iletişim" olduğunu belirtmektedir. Kişi-içi iletişim, "bireyin bedeni, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendinde olup biten duygusal ve düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa varması" anlamındadır. Bu anlamda kişi-içi iletişim sürekliliği olan bir olgudur.

Kişi-içi iletişim böylesine önemliyken, özellikle aile içinde yanlış öğrenmeler sonucunda bireyin insanlarla iletişiminde de sorunlar çıkabilmektedir. Kişinin kendisiyle iletişimini etkili kurması, bir başka deyişle, kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışları konusunda bilincini geliştirmesi, başkası ile etkili bir iletişime geçmenin temel basamağını oluşturur.

Ailesiyle olan iletişimi, çocuğun dünyasında büyük önem taşır. Anne-baba-çocuk üçgeninde, ancak tarafların duygu ve düşüncelerini birbirine aktarmaları ve başarılı bir diyalog kurabilmeleri halinde sorunlarına çözüm bulmaları mümkündür. İki birim arasında birbirine ilişkin mesaj alışverişi

diye tanımlanabilen iletişimin kurulamaması, duyguların bastırılması ve sorunların çözümlenememesi anlamına gelir ki, böyle bir aile ortamı psikopedagojik açıdan sağlıksızdır (Yavuzer, 2003). Birbiriyle az konuşan, aile içi konuları ailenin ortak problemi olarak görmeyip, çözüm yolları aramayan, karşılıklı saygı ve işbirliğine önem vermeyen, çocuk da dahil her üyesini kişi olarak görmeyen ailenin sağlıksız olduğu belirtilmektedir. İyi bir iletişim ve etkileşim kurulamamış ailelerdeki doyumsuzluklar bazı bozukluklar ve patolojik durumlar yaratabilmektedir. Anne, baba ve çocuk arasındaki iletişimin içten, ihtiyaçları karşılayan şekilde olması, uygun tepkiler verilebilmesi, karşılaşılan sorunların aile içinde çözümlenebilmesi, birbirini olduğu gibi kabul etmesi ve birbirlerinin gelişimlerini desteklemesi sağlıklı bir ailenin temel özellikleri arasında yer almaktadır.

Aile içinde çocuklarla ilişkilerin sağlıklı olabilmesi için empatik ilişkiler kurulmalıdır. Empati kurmak için ‘yetişkin’ benlik durumu gereklidir, ancak yeterli değildir. Empati kurmak için bir başka koşul da ‘çocuk’ benlik durumuna sahip olmaktır. Çocuk benlik durumuysa merak, spontanlık, yaratıcılık gibi bazı doğal çocuk eğilimlerini kapsar. Bir insan ancak karşısındaki insanların iç dünyalarına ilgi duyuyorsa ve merak ediyorsa, o insanların rolüne girerek empati kurmaya çalışacaktır. Empati kurmak için gerekli bir başka benlik durumuysa ‘ana-baba’ benlik durumudur. Bir insanın çevresindekilere empatik ilgi duyabilmesi ve onlara tepki verebilmesi için ‘ana-baba’ benlik durumuna sahip olması gereklidir (Dökmen, 2001). Çocuk dünyasından çocuğa bakmamak iletişimi engeller. En etkili iletişim anne-babaların bu üç rolü yerine göre kaynaştırarak kullanabildiklerinde gerçekleşmektedir.

İletişimde aile kadar eğitimde önemlidir. İletişim ve eğitim bugün artık birbirinden ayrılmaz iki kavramı ifade etmektedir. Etkili iletişim için eğitimci sunucu (moderatör) rolünde olmalıdır. Bunu yaparken de büyük bir dikkatle dinlemek, tüm soruları pozitif (mimiklerle de göstererek) karşılamak, sabırla beklemek, çocuğun yüzünden ne söyleyeceğini okuyabilme ve cevapları çocukların kendilerinin bulmasında yardımcı olmak gerekir. Ağırlıklı olarak sohbetin süreciyle ilgili olup, sohbetin sonunda çıkacak sonuca daha az ilgi duymalıdır. Metoda ve materyal toplamaya daha fazla önem verilmelidir. Grupta daha çok konuşulanları yansıtan kişi olmalı, konuyu derinleştirmeli ve genişletmeli; zaman ve mekan kaynaklarını göz önünde bulundurarak, zaman zaman uzman konuşmacıları (müzisyenler, ressamalar, gazeteciler, mühendisler) programa dahil etmelidir (Anonymus, 2011a).

Eğitimci çocukların neden, niçin gibi sorularını ciddiye almalı, not etmeli ve tekrar sorulmasını sağlamalıdır. Eğitimci çocukları konuşma

esnasında eşit muhataplar olarak görmelidir. Bir soruya çoklu cevaplar bulmalı, soyut cevapları da geçerli saymalıdır. Eğitimci konuşulan konuda bilgisinin olmadığına bunu açık bir dille ifade etmelidir.

Eğitimci soru sorma kültürünü destekleyerek, geliştirmelidir. Farklı düşüncelere saygı duyma ilkesinin yerleştirilmesini sağlamalıdır. Bunu yaparken de karşı tarafı dinleme ve konuşmayı yürütme sanatı edinerek, başlangıçta daha çok sunucu rolü üstlenmeli ve daha sonra katılımcı olarak hareket etmelidir. Çocukların bireysel farklılıklarını yüksek duyarlılıkla dikkate almalı, bütün içerik hatalarını düzeltmeye kalkmamalıdır. Eğitimci olumlu davranış biçimleri ile örnek olmalı, aynı zamanda iyi bir gözlemleyici olmalı, işleri takip eden, karşısındakilere saygı gösteren, değer veren, sabırlı bir birey olmalıdır. Gün içinde iletişimin gerçekleşebilmesi için ortamlar oluşturmalı, bunun için zaman ve mekân yaratmalıdır (Beger, 2009).

### İletişim Pratikleri

İletişimde en önemli öğelerden birisi karşı tarafı aktif olarak ve onu konuşurken kesmeden dinlemektir. becerisini kazandırmak olduğu belirtilmiştir. Bu beceriyi kazandırmak için uygulanabilecek iletişim pratiklerinden bazıları şunlardır:

Gazete kâğıtları bir yumak haline getirilerek bir konuşma topu hazırlanabilir. Top çocuklar tarafından istedikleri şekilde süslenebilir. Hazırlanan top çocuklardan birinin eline verilerek önceki akşam yaptıklarını anlatması istenir. Top kimin elinde ise o çocuk konuşur, diğer çocuklar susarak arkadaşlarının anlattıklarını dinler. Diğer çocuklardan biri araya girmeye çalışıldığında “Konuşma topu kimin elinde?” hatırlatılması yapılarak kural uygulanır. Konuşma topu elinde olan çocuk konuşmasını bittirdiğinde, topu istediği bir arkadaşına atar. Topu alan çocuğun anlatacak bir şeyi yok ise, topu istediği bir arkadaşına atar (Anonymus 2011b).



Şekil 1. Konuşma Topu (Anonymus, 2011c)

Tanınan bir çizgi film kahramanı, bir bebek ya da figür ile konuşarak, çocuklarla iletişim egzersizleri yapılabilir (Anonymus, 2011d).

Çocukların öğretmenleri ile tek tek yüksek iletişim halinde oldukları durumların (gülerken, kızgın, şaşkın, konuşurken, mimik ve jestlerin yoğun olduğu pozlar, vs.) resimler çekilir ve bilgisayar çıktısı alınarak çocuklara dağıtılır. Ayrıca duvara projektörle yansıtılarak bu fotoğrafların yorumlanması sağlanabilir. İletişim pratikleri sayesinde iletişimde gözlem, algılama, yakın çevresindeki kişilerin kendilerine özgü ifade özelliklerini tanıma gibi unsurların güçlendirilmesi sağlanır (Anonymus, 2011e).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde çocukla iletişim, eğitimin etkili olmasında önemli rol oynamaktadır. İletişimsizlik çocuğun kendisini ifade edebilmesine engel olduğu gibi, ileri yaşlarda birçok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Bunun için eğitimcilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bunları çocuklara kazandırmaya çalışması önerilebilir.

**İyi dostları bulmak zordur...**

**Onlardan ayrılmak daha da zordur...**

**Bu yüzden**

**Karşındakini**

**Dinle**

**Anlamaya çalış**

**Kararlarına saygılı ol...**

### **Kaynaklar**

Anonymus (2011a). [http://www.jugendserverdresden.de/media/files/dokumentation\\_fachtag\\_soziale\\_bildung.pdf](http://www.jugendserverdresden.de/media/files/dokumentation_fachtag_soziale_bildung.pdf). Erişim Tarihi: 29.05.2011.

Anonymus (2011b). <http://www.katzenmond.de/tipps.html>, Erişim Tarihi: 29.05.2011.

Anonymus (2011c). <http://vs8wels.eduhi.at/klassen/1c/Homepage%20schulwochen%201c/1%20Schulwoche%2010/5.sw.sprechstein.JPG>, Erişim Tarihi: 29.05.2011.

- Anonymus (2011d). [http://www.waldkindergarten/trudering.de/Paedagogisches\\_Konzept.pdf](http://www.waldkindergarten/trudering.de/Paedagogisches_Konzept.pdf). Erişim Tarihi: 29.05.2011.
- Anonymus (2011e). [http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/curriculum\\_vorschule\\_finnland.pdf](http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/curriculum_vorschule_finnland.pdf), Erişim Tarihi: 29.05.2011.
- Beger, A. (2009). Kommunikation mit und zwischen Kindern. Dokumentation zum Fachtag zur Sozialen Bildung in Kindertagesstätten, Mit Kindern Reden, Kinder Beteiligen, Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gemeinnützige Gesellschaft mbH, Thüringen.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İçimizdeki çocuk*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İletişim donanımları 'keşke'siz bir yaşam için iletişim*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağdaş, A. (2003). *Ana-baba-çocuk iletişimi*. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Çağdaş, A ve Secer, Z. (2005). *Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne-baba eğitimi*. Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Dance, F. E. X. (1970). The concept of communication. *Journal of Communication*, 20, 201-210.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2001). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Köksal Akyol, A. (2003). Ana-baba, çocuk ilişkisi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 8,36, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi36/akyol.htm>. Erişim Tarihi: 15.07.2011.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?* Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Nazik, H. ve Bayazıt, A. (2004). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Robbins, S.P (1998). *Organizational behavior concepts, controversies, applications*. Prentice Hall International mc, San Diego.

Sarar Kuzu, T. (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/kuzu.htm>. Erişim Tarihi: 15.07.2011.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Zılıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir?* Cem Yayınevi, İstanbul.



Arkadaşları ile birlikte...



Arkadaşlarla özel bir toplankıda



Anaokunda alışma arkadaşları, veliler ve ocuklarla...

# ÇOCUKLARDA ÇİNKO EKSİKLİĞİ

## ZINC DEFICIENCY IN CHILDREN

*Doç. Dr. Nurten ÇEKAL\**

### Öz

Çinko tüm canlıların normal büyüme ve gelişmesi için elzem kabul edilen bir eser elementtir. Çinko, birçok enzimin yapısına girerek veya işlevlerini etkileyerek karbonhidrat, lipid, protein, nükleik asit metabolizmasında ve büyüme ve gelişmede aktif rol oynamaktadır. Çinkodan yetersiz beslenenlerde sıkça düşükler, zamanında doğan yavruların çoğunda ise iskelet, genital sistem, beyin, göz ve kalbe ait malformasyonlar ve intrauterin gelişme geriliği görülmektedir. Çinko eksikliği görülen bireylerde cücelik, hipogonadizm, pürüzlü ve kuru cilt ve zihinsel problemler görülür. Son yıllarda, beslenme bozukluğuna bağlı çinko eksikliğinin dünyada oldukça yaygın olduğu dikkati çekmektedir. Başta İran ve Mısır olmak üzere, Türkiye, Yugoslavya, Fas ve diğer gelişmekte olan ve tahılın çok kullanıldığı ülkelerde çinko eksikliği çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Çinko eksikliği yaşlılıkta, gebelikte, emzilikte ve alkoliklerde, çinko gereksiniminin arttığı büyüme dönemlerinde daha çok ortaya çıkmaktadır. Çocukluk çağında çinko yetersizliğini önlemek için ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmada ülkemizde çocuklarda çinko eksikliğini önlemede ailelere beslenme önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Çinko, çinko yetersizliği, çocuk beslenmesi.

---

\* Pamukkale Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği Bölümü

## Abstract

Zinc is a trace element that is accepted essential for normal growth and development of all living things. Zinc, plays an active role many of the enzyme structure or function by affecting carbohydrate, lipid, protein, nucleic acid metabolism and growth and development. Frequently inadequate zinc fed abortions, most of the time children are born in the skeletal, genital tract, brain, eye and heart malformations and intrauterine growth retardation is seen by. Zinc deficiency in individuals with dwarfism, hypogonadism, mental problems and is rough and dry skin. In recent years, a very common nutritional disorder due to zinc deficiency in the world understood that. In particular, including Iran and Egypt, Turkey, Yugoslavia, Morocco and other developing countries where zinc deficiency is used and a lot of grain is determined by various researchers. Zinc deficiency in old age, pregnancy, lactation and alcoholics, increased need for zinc during growth, the more emerging. Families also have great responsibility to prevent zinc deficiency in childhood. In this study, the prevention of zinc deficiency in children with nutrition recommendations were made to families.

**Keywords:** Zinc, zinc deficiency, child nutrition.

## Giriş

Çinko, tüm canlıların normal büyüme ve gelişmesi için elzem kabul edilmekte olup, insan vücudunda demirden sonra en çok bulunan eser elementtir (Aksoy, 2000; Baysal, 2009; Costello, 2000; Guyton, 1978; Walker vd., 2004). Yetişkin insan vücudunda 2-3 g kadar olan çinko, insan vücudunda en fazla, prostat, sperm, karaciğer, böbrek, retina, kemik, beyin ve kasta bulunmaktadır. Çinkonun normal serum düzeyi 10-17 mmol/l, eritrositlerdeki miktarı ise 200 mmol/l'dir. Çinko, birçok enzimin yapısına girerek veya işlevlerini etkileyerek karbonhidrat, lipid, protein, nükleik asit metabolizmasında aktif rol oynamaktadır. Yeterli çinko DNA'nın yıkımını engellemektedir. Protein sentezinde, büyüme ve gelişmede büyük role sahiptir. Çinkodan yetersiz beslenenlerde sıkça düşükler, zamanında doğan bebeklerin çoğunda ise iskelet, genital sistem, beyin, göz ve kalbe ait malformasyonlar ve intrauterin gelişme geriliği görülmektedir (Agget, 1994; Baysal, 2009; Costello, 2000; Guyton, 1978). Çinko eksikliği immün sistemin zayıflamasına ve enfeksiyonlara direncin düşmesine yol açmakta ve beş yaşından küçük çocuklarda büyüme için risk oluşturmaktadır (Hess vd. 2009; Walker vd., 2004, Walker vd., 2007).

Dengeli bir diyetle günlük alınan çinko miktarı 15 mg kadardır. Bu miktarın yaklaşık % 20'si emilebilmektedir. Çinko absorpsiyonu çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Et, balık ve süt ürünleri gibi yüksek proteinli yiyecekler çinkonun iyi kaynağıdır. Sebzelerdeki ve hububattaki çinkonun biyo yararlılığı azdır, çünkü fitat (inositol fosfatlar), selüloz, hemisellüloz ve diğer diyet lifleri çinko absorpsiyonunu azaltmaktadır. Diyet çinkosunun elverişliliği diyetinde yüksek miktarda kalsiyum, fosfor, demir ve bakır bulunması ile azalmaktadır. Hayvansal kaynaklı proteince zengin diyetlerin çinko absorpsiyonu daha yüksektir. Oysaki düşük proteinli diyetler aksi etkiye sahiptirler. Yüksek miktarda alınan bakırın, çinkonun mukozal hücrelerden dışarı çıkış yolunu engellediği, yüksek miktarlarda alınan çinkonun da bakırın dokulara dağılımını engellediği, yani çinko ve bakır arasında antagonist etki olduğu yapılan araştırmalar sonucu kanıtlanmıştır. İki metal de fazla olduğu zaman intestinal hücre içerisinde yükselmeleri engellenmektedir (Antonson vd. 1979; Burtis 1999). Oysa az miktardaki bakır, çinko emilimini kolaylaştırmaktadır (Aksoy, 2000; Alfaro ve Heaton, 1974; Failla, 1999). Çinko, farklı görevleri olan yaklaşık 300 enzimin yapısında bulunmaktadır. Çinko ayrıca antioksidan özelliğe sahip olan Cu-Zn süperoksit dismutaz enziminin yapısında yer alan önemli bir faktördür. Çinko kırmızı kan hücrelerinde yoğun halde bulunur ve karbondioksit metabolizmasına ait birçok tepkimenin oluşmasını sağlayan karbonik anhidraz enziminin önemli bir bölümünü oluşturur. Pankreasta bulunan çinko, insülin depolanmasında yardımcı olur. Ayrıca proteinlerin mide ve bağırsakta sindirilmelerini sağlayan bazı enzimlerin de önemli bileşenlerinden birisidir (Baysal, 2009; Costello, 2000; Guyton, 1978; Jackson ve Lowe, 1992; Tolonen, 1990).

Yukarıda da söz edildiği gibi, çinko eksikliği immün sistemin zayıflamasına ve enfeksiyonlara direncin düşmesine yol açmakta ve beş yaşından küçük çocuklarda büyüme için risk oluşturmaktadır (Hess vd. 2009; Walker vd. 2004, Walker vd. 2007). Türkiye'de okul öncesi dönem ve okul çağı çocuklarında yapılan çalışmalar, bu bilimsel gerçekleri destekler niteliktedir. Nitekim Onağ vd. (1998) üst solunum yolu enfeksiyonu geçirmekte olan bir buçuk ve on yaş arası kırk olgunun serum ve idrar çinko ve bakır değerlerini araştırmışlar ve bu değerlerin normalden düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, enfeksiyon durumlarında serum çinko düzeyinde değişiklikler olduğunu ve aynı zamanda çinko eksikliğinin enfeksiyonlara da neden olduğunu açıklamaktadır. Kara vd.(1998) tarafından sıfır-otuz altı aylık çocuklarla yapılan bir çalışmada, malnütrisyon tanısıyla hastanede yatan çocuklar ile sağlıklı çocukların serum çinko düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sağlıklı çocukların serum çinko düzeyleri malnütrisyonlu

çocuklardan daha yüksek bulunmuş olup, iki grup arasındaki farklılık istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Bu durum, kötü beslenmenin çinko eksikliğine de yol açtığını ortaya koymaktadır. Çekal (2002), düşük sosyo ekonomik düzey olan Ankara ili Sincan ilçesinde ilkokul birinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin diyet çinko düzeyleri, çinkonun büyüme ve okul başarısına etkilerini incelemiştir. RDA'ya göre günlük önerilen çinkonun miktarının tamamını ve daha fazlasını tüketenlerin oranının yalnızca % 3.75 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçta düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocuklarda çinko eksikliğinin yaygın olduğu ortaya konmuştur. Türkiye'de yapılan bu çalışmalar çinko eksikliğinde çocuklarda ortaya çıkabilecek sağlık sorunları konusundaki bilimsel gerçekleri destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi çinko yetersizliği çocukluk çağında önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Çinko yetersizliğini önleyebilmek için ailelere ve topluma önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle ailelerin ve toplumun bilinçlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden hareketle makalede çinko yetersizliği, çinko gereksinimi ve kaynakları ile çinko yetersizliğini önleme konularının ele alınarak irdelenmesi ve önerilerin sunulması amaçlanmaktadır.

### **Çinko Yetersizliği**

Çinko yetersizliğine bağlı klinik belirtiler, diyetteki çinko alımının azlığı yanında diyet posası, polifosfatlar, demir, bakır, fitatlar ve yüksek kalsiyum alımı ile artmaktadır (Solomons 1986). Büyümedeki önemli rolü nedeniyle, gebelik ve emzicilik dönemlerinde annelerin çinko yönünden yetersiz beslenmesi, fetal gelişme geriliğine, malformasyonlara ve doğum komplikasyonlarına neden olmaktadır (Hambidge ve Nelder, 1975).

Eksojen çinko, çinko homeostazında önemli faktörlerden biridir. Eğer diyetteki çinko eksikse intestinal çinko emilimi artar, idrarla çinko kaybı ve endojen çinko eksresyonu azalır (Taylor vd 1991).

Diyetteki çinko eksikliği aylar ve yıllarca devam ederse (kronik hafif çinko eksikliği), bu durum sağlık yönünden önemli sorunlar ortaya çıkarır. Çinkodan fakir diyetin altı aydan daha uzun bir süre devam etmesi halinde yukarıda açıklanan nedenle çinko absorpsiyonu da artamayacağından ve tek başına endojen çinko eksresyonu da adaptasyonu sağlayamayacağından marginal çinko eksikliği meydana gelir (Jackson vd. 1984).

Marginal çinko eksikliği uzun süreli hafif dereceli çinko eksikliği durumudur. Marginal çinko eksikliği sendromu ilk kez orta-üst gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarında saptanmasına rağmen, daha sonra yapılan çalışmalarda sendromun hiçbir sosyo-ekonomik ve etnik grupla

sınırlı olmadığı gösterilmiştir. Ancak gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarında görülme sıklığının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Çinko eksikliği görülen bireylerde cücelik, hipogonadizm, pürüzlü ve kuru cilt ve zihinsel problemler görülür. Son yıllarda, beslenme bozukluğuna bağlı çinko eksikliğinin dünyada oldukça yaygın olduğu anlaşılmıştır. Başta İran ve Mısır olmak üzere, Türkiye, Yugoslavya, Fas ve diğer gelişmekte olan ve tahılın çok kullanıldığı ülkelerde çinko eksikliği çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Arcasoy, 1998; Bogden, 1980; Prasad, 1979; Prasad, 1984; Prasad, 1985).

Çinko eksikliği yaşlılıkta, gebelikte, emzicilikte ve alkoliklerde, çinko gereksiniminin arttığı büyüme dönemlerinde daha çok ortaya çıkmaktadır (Atlı ve Ötleş, 1998; Prasad, 1984; Prasad, 1985).

### **Çinko Gereksinimi ve Kaynakları**

Çinko, besinlerin çoğunda bulunur, ancak bunların bazılarındaki çinkodan insanın yararlanması güçtür. Hayvansal yiyeceklerdeki çinkonun emilimi genellikle bitkisel yiyeceklerdekinden daha yüksektir. Yalnız bitkisel yiyecekler alındığında diyetteki çinkonun emilimi %10 civarında iken, karışık, dengeli bir diyetteki çinkonun emilim oranının %40'a çıktığı belirtilmiştir. Karaağaoğlu (1987), Ankara'da farklı sosyo ekonomik düzeydeki ailelerdeki iki altı yaş grubu çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada; protein yetersizliği olan çocukların daha çok hayvansal proteini yetersiz tükettiklerini ve bu grubun çinko tüketiminin de önerilenin altında olduğunu saptamıştır. Bu araştırma bulguları da mevcut bilimsel gerçeği desteklemektedir. Çinko yetersizliğinde, ince bağırsaktan emilim oranı artmaktadır. Buna göre vücuttaki çinko miktarı emilimin denetiminde etkindir. Vücuttaki çinkonun %85'i iskelet kasında ve kemikte, %0,1'i plazmadadır. Plazma düzeyi 10-15 mikro-mol/l civarındadır. Dolaşımda albümine bağlı olarak taşınmaktadır. Ekmeğin yapılış biçimi ve kepek miktarı da bu ekmeğin yer aldığı diyetlerdeki çinkonun emilimini etkilemektedir. Tam buğday unundan mayalandırılmadan yapılan yufka ekmeğin bulunduğu diyetten çinko emilmemektedir. Aynı undan mayalandırılarak yapılan ekmeğin kullanıldığı diyetteki çinkonun emilim oranı ise kepeği alınmış undan mayalandırılarak yapılan ekmeğin kullanıldığı diyete göre daha düşük bulunmuştur. Buğday unundan ekmeğin yapımında önce mayalandırma işleminin uygulanıp, fitat (fitatlar; tahıllarda bulunan ve mineral emilimini engelleyen maddeler olup mayalanma sırasında parçalanırlar) değerinin düşürülmesi, böylece buğdaydaki çinko, demir, kalsiyum ve diğer besin öğelerinin emilim oranının artırılması yararlı görülmektedir. Koçyiğit vd. (1998) tarafından Şanlıurfa'da, sekiz ile on beş yaş okul çocuklarında serum çinko seviyelerini belirlemek üzere yapılan

çalışmada, okul çocuklarında beslenme alışkanlıkları, büyüme, gelişme, hematokrit, serum demir, bakır seviyeleri ile demir bağlama kapasiteleri ile serum çinko seviyeleri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Beslenmesi genelde bitkisel kaynaklı olan ve mayasız ekme yiyen birinci grupta serum çinko seviyelerinin, beslenme koşulları daha iyi olup mayalı ekme yiyen ikinci gruptan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çinkonun daha çok hayvansal kaynaklı gıdalarda bulunduğu ve mayasız ekme tüketiminin çinko emilimini olumsuz etkilediği düşünülürse bu sonuç oldukça çarpıcıdır. Günlük alınan posanın da 25 gramı geçmemesi çinko ve demirin emilimi yönünden önemlidir. Türkiye’de özellikle kırsal bölgelerde, buğday unundan, mayalandırılmadan yapılan yufka ekme fazla miktarda tüketilmektedir. Bu da bu bölgelerde çinko eksikliği sorunlarına yol açabilmektedir. Ayrıca kuru baklagiller önceden ıslatılıp uygun şekilde pişirilirse çinkonun emilim oranı artmaktadır (Baysal, 2009).

Normalde günlük alınan çinko miktarı 15 mg’dır ve bu miktarın yaklaşık % 20’si emilmektedir. Lif oranı yüksek diyetle beslenenlerde çinkonun feçesle atımı arttığından emilim oranı, bir miktar azalabilmektedir. Günlük çinko alımına gebelikte 5 mg, emzicilikte 10 mg ekleme yapılması önerilmektedir. Diyetle alınan çinko bitkisel kaynaktan sağlanıyorsa, bu miktarların artırılması gerekmektedir (Anonim, 1983; Baysal, 1998; Ceylan vd. 1998). Çinko yüksek seviyelerde protein içeren gıdalarda yüksek miktarlarda bulunur. Deniz kabukluları özellikle istiridye (buldukları deniz ve cinsine bağlı olarak 16.61-91.12 mg/100 g), et (3.1-10.25 mg/100 g) ve karaciğer (5.44 mg/100 g) en önemlilerindedir. Ayrıca kanatlı eti (0.95-1.85 mg/100 g), baklagiller, fındık ve ceviz (3 mg/100 g) gibi sert kabuklular ile süt de çinko bakımından zengindir. İnsanlarda yaş, cinsiyet, fizyolojik ve patolojik dönemlere bağlı olarak değişmekle beraber, çinko ihtiyacı aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir (Anonim, 2001).

Tablo.1. Günlük önerilen çinko miktarları (RDA) (Anonim 2001)

<b>Günlük Önerilen Çinko Miktarları (RDA)</b>				
<b>Yaş</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Hamile</b>	<b>Emzicilik</b>
0-6 ay	2 mg	2 mg		
7-12 ay	3 mg	3 mg		
1-3 yaş	5 mg	3 mg		
4-8 yaş	5 mg	5 mg		
9-13 yaş	8 mg	8 mg		
14-18 yaş	11 mg	9 mg	12 mg	13 mg
19+yaş	11 mg	8 mg	11 mg	12 mg

## Çinko Yetersizliği ve Önleme

İnsan yaşamının tüm dönemlerinde, özellikle çocukların büyüme ve gelişme periyotlarında önemli bir etkiye sahip olan çinko en çok hayvansal kaynaklı gıdalarda, karaciğer, et, kuru baklagiller ve yağlı tohumlarda bulunmaktadır. Ayrıca bitkisel besinler alındığında diyetteki çinkonun emilimi % 10 civarında iken, karışık dengeli bir diyetteki çinkonun emilim oranının % 40'a çıktığı belirtilmiştir. Özellikle düşük sosyo ekonomik ve kültürel düzeydeki toplumlarda hem ekonomik olanaksızlıklar, hem de eğitim yetersizliği nedeni ile insanlar yetersiz ve dengesiz beslenmektedir. Bu toplumlarda çocuklarda çinko yetersizliği önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorunun çözümü için özellikle düşük sosyo ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelere eldeki olanaklarla nasıl en iyi şekilde beslenebilecekleri yaygın bir eğitimin verilmesi gerekmektedir. İyi beslenme alışkanlıkları çocuk yaşlarda kazanıldığından, çocukların toplu olarak bulunduğu okul gibi kurumlara periyodik seminerler verilmesi faydalı olacaktır.

Yapılan araştırmalarda kırsal bölgelerde rastlanan çinko yetersizliği belirtilerinin, köylülerin diyetinde esas olan mayasız ekmele çok miktarda alınan fitatlardan (fitatlar; tahıllarda bulunan ve mineral emilimini engelleyen maddeler olup mayalanma sırasında parçalanırlar) ileri geldiği sonucuna varılmıştır. Tam buğday unundan mayalandırılmadan yapılan yufka ekmeğin bulunduğu diyetten çinko emilmemektedir. Aileler özellikle anneler besin hazırlama ve pişirme yöntemleri konusunda bilgilendirilmelidir.

Çinko yetersizliğinden korunmada en etkili önlem, anne sütüyle beslenme ve/veya ek besinlere zamanında başlamadır. Çocuk beslenmesinde kullanılan birçok süt tozu mamalarına çinko eklenmektedir (Tunçdoğan ve Tunçdoğan, 1985). Yedi-on iki yaş grubundaki çocuklar için öğünlerin sabah, öğlen, akşam olmak üzere üç ana ve üç ara öğün şeklinde ayarlanması gerekir. Kahvaltı, günün en önemli öğünüdür. Bütün gece metabolizma olayları devam etmiş, dolayısıyla çocuk acıkmıştır. Okula geç kalma korkusu, erken uyanmama gibi nedenlerle çocuk iyi kahvaltı etmediği takdirde okuldaki performansı düşecek, verimsiz hale gelecektir. Bu nedenle anne erken kalkmalı, çocuğun, gün boyunca gereksinim duyacağı enerji ve besin öğelerini karşılamaya yardımcı olacak bir kahvaltı sofrası düzenlenmelidir. Hangi yaş grubunda olursa olsun, en önemli öğün olan kahvaltının aile bireyleriyle birlikte yapılması daha uygun olur. Çocukların kahvaltısında mutlaka et, yumurta kuru baklagil grubundan bir besin olmalıdır, bu besin yumurta veya çorba da olabilir. Süt grubundan peynir veya süt, tahıl grubundan ekmele, süt içilmiyorsa meyve suyu, süt içiliyorsa domates, salatalık gibi bir sebze türü olmalıdır.

Kahvaltı, çok önemli bir öğündür ve mutlaka yapılmalıdır. Kahvaltıda içecek olarak çay yerine, meyve suyu, süt veya ihlamur içilmeli, meyve suları mümkün olduğunca evde sıkılmalıdır. Çay yemeklerden en az bir saat sonra içilmeli, kahvaltıda reçel yerine, bal veya pekmez kullanılmalı, günde mutlaka iki su bardağı süt veya ayran içilmeli ya da yoğurt yenmelidir. Ekmek, pilav, makarna, börek, kek gibi kalori değeri yüksek gıdaların kontrollü olarak tüketilmesi gerekmektedir. Hamburger, sosis ve salamlı sandviç, cips gibi yağ içeriği yüksek olan yiyeceklerin az tüketilmesi, hamur tatlıları yerine sütlü tatlı ya da dondurmaların tercih edilmesi, yemeklerin kızartma yerine ızgara ya da haşlama yöntemiyle pişirilmesi, hazır kek bisküvi yerine evde pişirilmiş kek, kurabiye ve poğaçaların tercih edilmesi, kola gibi asitli içeceklerin içilmemesi, sigara alkol tüketilmemesi, açıkta satılan gıda maddelerinin alınmaması, medyada yer alan reklamların her zaman doğru bilgi vermediğinin bilinmesi, kişisel ve çevre temizliğine dikkat edilmesi, bol bol sebze ve meyve tüketilmesi ve olabildiğince çiğ yenmesi çinko ve aynı zamanda birçok mineralin yetersizliğini önleme açısından önemlidir (Şanher ve Ersoy, 2007).

### Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de çinko yetersizliğinin özellikle de okul öncesi ve okul çağı çocuklarında yaygın olduğu görülmektedir. Daha çok hayvansal kaynaklı besinlerde bulunan çinko, çocuklarda mental ve fiziksel gelişim açısından önemli rol oynamaktadır. Çinko yetersizliği, doğru beslenme ilkelerinin öğrenilmesiyle azalabilir ve önlenir. Bu konuda ailelere ve öğretmenlere yönelik beslenme eğitimi programları düzenlenebilir. Ayrıca sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çinko yetersizliğinden korunması için en çok tüketilen besinlerin çinko ile zenginleştirilmesi yoluna gidilmesi yetersizliğin önlenmesinde çözüm olarak düşünülebilir.

### Kaynaklar

- Aggett, P. J. (1994). Zinc. *Annales Nestle*, 52, 94-106.
- Aksoy, M. (2000). *Beslenme Biyokimyası*. Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Alfaro, B. ve Heaton F. W. (1974). The subcellular distribution of copper, zinc and iron in liver and kidney. Changes during copper deficiency in the rat. *British Journal of Nutrition*, 3,435.
- Anonim (1983). Phytate and zinc metabolism. *Nutrition Reviews*, 41 (2), 64-68.
- Anonim (2001). *Institute of medicine, food and nutrition board. dietary reference intakes for vitamin a, vitamin k, arsenic, boron, chromium,*

- copper, iodine, iron, manganese, molybdenum, nickel, silicon, vanadium, and zinc.* National Academy Press, Washington.
- Antonson, D. L. Barok A. J. and Vanderhoof J. A. (1979). Determination of the site of zinc absorption in rat small intestine. *Journal of Nutrition*, 109, 142-147.
- Arcasoy, A. 1998. İnsan sağlığında çinkonun önemi. *I.Ulusal Çinko Kongresi*, 11-17, Eskişehir.
- Atlı, Y. ve Ötleş, S. (1998). Çinkonun insan sağlığı açısından önemi. *I.Ulusal Çinko Kongresi*, 861-864. Eskişehir.
- Baysal, A. (1998). Gıdaların çinko içerikleri ve diyet çinkosunun biyo yararlılığı. *I.Ulusal Çinko Kongresi*, 19-24, Eskişehir.
- Baysal, A. (2009). *Beslenme*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Bogden, J. D. 1980. *Blood zinc in health and disease, zinc in environment*. John Wiley, 138-159. New York.
- Burtis, C. A. (1999). *Clinical chemistry*. W.B Saunders company. Philadelphia: 1056-1092.
- Ceylan, Z. G., Çağlar, A. ve Türkoğlu, H. (1998). Gıdalarda çinko miktarı ve eksikliği. *I. Ulusal Çinko Kongresi*, 883-896, Eskişehir.
- Costello, B. R. (2000). Zinc: What role might supplements play. *Journal of the American Dietetic Association*, 100 (3), 371-375.
- Çekal, N. (2002). Ankara ili Sincan ilçesinde yedi yaş kız öğrencilerinin diyet çinko düzeyleri, çinkonun büyüme ve okul başarısına etkisi. Doktora Tezi (Basılmamış), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Failla, M. L. (1999). Considerations for determining optimal nutrition for copper, zinc, manganese and molybdenum. *Proceedings of Nutrition Society*, (58), 497-505.
- Guyton, A. C. (1978). *Textbook of medical physiology*. W.B. Saunders Company. Philadelphia, London, Toronto.
- Hambidge, K. M. and Nelder, K. H. (1975). Zinc, acrodermatitis enteropatica and congenital malformations, *Lancet* 1 (7906), 577-578.
- Hess, Y. S., Lönnerdal, B., Hotz, C., Rivera, A. J and Brown, H. K. (2009). Recent advances in knowledge of zinc nutrition and human health. *Food and Nutrition Bulletin*, 30 (1), 5-11.
- Jackson, M. J. and Lowe, N. M. (1992). *Physiological role of zinc*. Food Chemistry. 43, 233-238.

- Jackson, M. J., Jones, D. A., Edwards, R. H. T., Swainback, I. and Coleman, M. L. (1984). Zinc homeostasis in man: Studies using a new stable dilution technique. *British Journal of Nutrition*, 51, 199-208.
- Kara, H. İ., Temel, H., Kılınç, M., Ertem, M., Boşnak, M. ve Dikici, B. (1998). Malnütrisyonlu çocuklarda serum çinko düzeyleri. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 27 (2), 5-9.
- Karaağaoğlu, N. (1987). Okul öncesi çocuklarda diyetle alınan çinkonun saç, serum, idrar çinko düzeyleri ile büyüme ve gelişmeye etkisi. Doktora Tezi (Basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, A., Koç, A., Erel, Ö., Ataş, A., Avcı, Ş., Aktepe, N. ve Gür, S. (1998). Şanlıurfa ili 8-15 yaş okul çocuklarında serum çinko seviyeleri. *I.Ulusal Çinko Kongresi*, 753-760, Eskişehir.
- Onağ, A., Vurgun, N., Oksel, F., Ertan, P., ve Taneli, B. (1998). Çocuklarda üst solunum yolu enfeksiyonlarında çinko ve bakır düzeyleri. *I.Ulusal Çinko Kongresi*, 697-700.Eskişehir.
- Prasad, A. S. (1979). *Zinc in human nutrition*. CRC Press, Inc. Boca Raton, Florida.
- Prasad, A. S. (1984). Clinical biochemical, nutritional spectrum of zinc deficiency in human subjects: An update. *Nutrition Review*, 41, 197-208
- Prasad, A. S. (1985). Clinical, endocrinological and biochemical effects of zinc deficiency. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 14(3), 567-589.
- Solomons, W. N. (1986). Competitive interaction of iron and zinc in the diet: consequences for human nutrition. *Journal of Nutrition*,. 116, 927-935.
- Şanlıer, N ve Ersoy, Y. (2007). *Çocuk ve beslenme "Çocuğum doğru besleniyor mu?"*. Morpa Kültür Yayınları Ltd.Şt, İstanbul.
- Taylor, C. M., Baron, J. R., Apetta, P. J and Branner I. (1991). Homeostatic regulation of zinc absorption and endogeneous losses in zinc deprivedmen. *American Journal of Clinical Nutrition*, 53, 755-63.
- Tolonen, M. (1990). *Vitamins and minerals in health and nutrition*. Ellis Harwood Limited, New York.
- Tunçdoğan, İ ve Tunçdoğan, A. C. (1985). *Çocuk ve beslenme*. Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Walker, F. Christian, L. and Black, E. R. (2004). Zinc and the risk for infections disease. *Annual Review of Nutrition*, 24, 255-75.
- Walker, F. Christian, L. and Black, E. R. (2007). Functional indicator for assessing zinc deficiency. *Food and Nutrition Bulletin*, 28(3), 454-479.



Çalışma arkadaşlarıyla...



Ev Ekonomisi Yüksekokulun da bir kokteyl sonrasında...

# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SANAT ETKİNLİKLERİNİN ÖNEMİ VE SANAT KÖŞESİ

## IMPORTANCE OF THE ARTS ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD PERIOD AND THE ART CORNER

*Öğr. Gör. Şule ERDEN\**

### Öz

Okul öncesi dönemde sanat, çocuk için hayal gücünü yansıttığı eğlenceli bir süreçtir. Sanat, çocukların dil, zihinsel, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini, yaratıcılığını ve estetik becerilerini destekler. Bu nedenle çocuklar oynayacakları ve keşfedecekleri bir alana ihtiyaç duyarlar. Çocukların bu ihtiyaçları okul öncesi dönemde sanat etkinlikleri ve sanat köşeleri ile karşılanabilmektedir. Sanat köşesinde; renkli kalemler, mühürler, resim kalemleri, resim sehпасı, kolajlar ve inşa malzemeleri bulundurulmalıdır. Çocukların kullanmaları için makaslar, ipler, tel zımbalar, kesmeleri için yumurta kapları, ilginç resimleri olan tatil kartları sunulmalıdır. Ayrıca çocuklar sanat köşesinde boyama, çizme gibi iki boyutlu çalışmalar ile kolaj, yoğurma materyalleri gibi üç boyutlu çalışmalar yapmaktan hoşlanırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sanat köşesi oluşturarak, çocuklara resim yapma ve boyama gibi sanat çalışmaları ile birlikte yoğurma ve kolaj çalışmasına yönelik çalışmalara da yer vermesi çocuğun gelişimini desteklemek açısından önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle makalede çocukların gelişimini desteklemede önemli bir yer tutan sanat etkinliklerinin irdelenerek öneriler sunulması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Sanat, sanat köşesi, sanat etkinlikleri.

---

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği

## Abstract

In early childhood period art is a process which reflects the children's imagination in an enjoyable way. Art supports children's development in various areas such as language, mental, motor, social and emotional development, besides favors their creativity and aesthetic abilities. That's reason why children need an area for playing and exploring. This need is provided by art corners and art activities. In the art corner there are crayons, magic markers, drawing paper, easels, materials for collages and constructions. The materials, scissors, staplers, yarns, egg cartons that can be cut up, and old holiday cards with interesting pictures, should be there for children to use. In fact, children like doing two or three dimensional activities. So it seems important that for the sake of the children's development, teachers' organizing an art corner involving painting, drawing, collages and play dough where the children feel themselves relaxed. Consequently, in this article it is aimed at studying art activities which play an important role on children's development and making suggestions in accordance.

**Keywords:** Art, art corner, art activities.

## Giriş

Sanat insan yaşamında önemli bir yer tutar. Sanat eğitiminin erken dönemde başlaması bireysel ve toplumsal ilişkilere, olaylara bakış açısındaki tutum ve davranışlara olumlu yansır. Kendi yeteneklerinin bilincinde, başarılı, gelişmiş kişilikli insanlar, mutlaka sanatın verdiği renkli ve çok boyutlu dünyadan etkilenmişlerdir (Abacı, 2003).

Eğitimde de sanattan yararlanılmaktadır. Rousseau, Pastelozzi ve Frobel 18. yüzyılda başlayan pedagojik harekette öğrenmenin temelinde mantık ve estetiğin olduğuna inanmışlardır (Samuelsson vd., 2009). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinlikleri çocukların zihinsel gelişimlerinin ve akademik başarılarının artmasına (Seefeldt ve Barbour, 1998), yaratıcılıklarının gelişmesine, kendilerine olan güveninin artmasına, problem çözme becerilerinin gelişmesine, duygularını ifade etmelerine (Poyraz ve Dere, 2003; Wardle, 2003), estetik duyarlılık kazanmalarına, başkalarını anlama ve hoşgörü geliştirmelerine, okuma-yazma becerilerinin gelişmesine, iyi çalışma alışkanlıklarının ve sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır (Poyraz ve Dere, 2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında boya çalışmaları, kağıt işleri, yoğurma materyalleri (Yıldız ve Şener, 2007), kolaj (Honig, 2001) ve marangozluk (Croft, 2000;

Hohmann ve Weikart, 2000) çalışmalarına yer verilmektedir. Anaokulu öğretmenleri çeşitli sanat etkinlikleri sırasında çocukların beceri ve yeteneklerinin gelişimine rehberlik etmektedir (Terreni, 2010). Öğretmenler bu çalışmaların gün içerisinde devam edebilecekleri bir sanat köşesine ihtiyaç duymakta (Terreni, 2010) ve sanat köşeleri hazırlamaktadır. Kısaca okul öncesi dönemde sanatın ve çocuğun birbirini tamamladığı düşünülmektedir. Her ikisi de sürekli değişen ve gelişen bir olgudur. Çizme, boyama, kesme, yırtma ve inşa etme gibi sanat (resim) etkinlikleri çocuğun düşünsel ve sezgisel sanatsal süreçlerinin bir sonucudur (Artut, 2004). Bu düşünmeden yola çıkarak, bu çalışmada, okul öncesi dönemde sanatın önemini tartışmak, sanat etkinliklerinin önemi ve neler olduğunu ve sanat köşesinin önemini incelemek amaçlanmıştır.

### **Okul Öncesi Dönemde Sanatın Önemi**

Okul öncesi dönem çocuklarında öğrenmenin ve sanatsal gelişimin nasıl olduğu anlaşılamadığından, sanat ihmal edilmektedir. Çocukların zihinsel gelişimine ve akademik başarılarına sanatın katkısı anlaşıldığında sanatın değeri de anlaşılmaktadır (Seefeldt ve Barbour, 1998). Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek sanat eğitiminin amacı; onlara sanatsal bakış açısı ve estetik değerler kazandırmak ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu eğitim, sanatsal etkinliklerin içinde, oyun oynarken tat almayı ve eğlenmeyi, yaşayarak öğrenmeyi desteklemelidir (Abacı, 2003).

Eğitimcilerin çocuklara sanatsal araçlar ya da donanımı sağlamasının pek çok nedeni vardır (Eglinton, 2003). Çocuklar, çevrelerinde ve sanat çalışmalarında renk, şekil, çizgi, biçim ve doku bilgisinin ve farkındalıklarının gelişmesine ihtiyaç duyarlar. Böylece kendi sanatlarını yaratma ihtiyacı hissederler (Seefeldt ve Barbour, 1998). Sanat çalışmalarında kullanılan nesnelere çocukların duyuşsal keşif alanının gelişmesine ve derinleşmesine yardım eder (Eglinton, 2003). Çocuklar resim çizerken düşüncelerini organize ederler, muhakeme ederler, icat ederler, yaratırlar ve problem çözerler. Örneğin; çocuklar iki tahta parçasını birbirine nasıl yapıştıracaklarına, bir fikri ifade etmek için hangi renkleri kullanacaklarına, bir kağıt parçasını dik olarak nasıl durduracağına karar verirler. Ayrıca, resim çocukların kavram bilgisini de artırır. Resimdeki olay, çocukların benzer sezgileri, farklılıkları, şekilleri, biçimleri, dokuları ve renkleri kendi dünyalarında algısal duyarlılıklarını geliştirmek için zorlar. Çocuklar duygularını, fikirlerini ve düşüncelerini ifade ederlerken, streslerinin de bir kısmından kurtulurlar. Sinir ve kızgınlık gibi duygulardan boyama, kil çalışması ve ağaç işleri ile uğraşarak kurtulurlar. Neşe ve mutluluklarını ise renkli kalemler, boyalar ve kağıtlarla ifade ederler. Bir

ürün yarattıklarında çocukların öz-saygı ve yetenekleri artar ve duygusal gelişimleri desteklenir (Seefeldt ve Barbour, 1998).

Sanat, çocukların diğer insanların düşüncelerine ve değerlerine saygı duymalarına, birlikte çalışma, işbirliği ve paylaşım yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar materyalleri ve ortamı paylaşmayı, çalışma ortamlarında birlikte yaşamayı ve başkalarının kullanması için materyal hazırlamayı öğrenirler (Seefeldt ve Barbour, 1998). Sanat çocukların gelişmelerini desteklemesinin yanı sıra, onlara estetik duyarlılıkta kazandırmaktadır (Isbell ve Raines, 2003). Çünkü estetik çocuğun, bütünsel gelişiminin bir parçasıdır. Estetik, çocuğun, çevresindeki güzellikleri görmesine, akıllı tüketici olmasına, sanatı değerlendirmesine ve anlamasına, duygusal bilgi, düşünce ve kavram oluşturmaya yardım eder (İlhan, 2003). Ayrıca, sanat her kültürün mirasının bir parçasıdır. Sanat kültüre aktarılan bir üründür (Irwin ve Chalmers, 1996). Çocukların kültürel değerleri anlayabilmesi için, bazı halk sanatçıları (el sanatları) ile tanışması gerekmektedir. Bu sanatçılar, iğne işi, yontma, kuş evleri ya da artık materyalleri yeniden kullanarak eserler yapan kişiler olabilir. Bu sanatçılar, kültürel mirasın yanı sıra, bireysel yaratıcılıklarını da dışa vurmaktadırlar. Yaptıkları eserleri göstererek çocuklara tanıtırlar. Örneğin; yorgancılar karışık desenleri, renkleri, şekilleri tasarlarlar. Çocuklar, sınıflarını ziyaret eden bir yorgancıdan ve kendileri ile paylaşacağı hikayelerden etkilenebilirler ve bir örnek üzerinde kumaş parçalarını dikerek bir yorgan oluşturabilirler (Isbell ve Raines, 2003). Çocuklar üzerinde etkili olan birçok sanat etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinliklerin bilinerek, çocukların eğitiminde kullanılması önemli bir noktadır.

### **Sanat Etkinlikleri**

Okul öncesi programda yer alan sanat etkinliği, yaratıcı düşünmeyi ve estetik duyarlılığı geliştirmeyi amaçlayan etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Aral vd., 2002). Sanat etkinlikleri eğitim programındaki amaç ve kazanımlara ulaşmada araç olarak kullanılmaktadır. Sadece, serbest zaman etkinliği içinde değil, bazen tek başına sanat etkinliği yapılabileceği gibi bazen de diğer etkinliklerin tamamlayıcısı olarak kullanılabilir (Anonim, 2006). Sanat etkinliklerinde kullanılan araçlarla çocukların çizgisel, sözel ve duygusal olarak kendilerini dışarı yansıtmaları için onları cesaretlendirmek gerekir (Jalongo ve Stamp, 1997; Moore, 2006). Çocuklar sanat etkinliği ile uğraşırken, kalem tutmayı, okuma ve yazmayı öğrenirler. Örneğin; çocuklar karalarken, yazmak için gerekli tüm çizgileri kullanırlar. Onların karalamaları yazı dilinin başlangıcıdır. Çizim, okuma ve yazma etkinliğine hazır olmak için önemli bir etkinliktir. Sanat etkinliği sürecinde, bir ürün üretmeleri için bir deneyimi, fikri ve duyguyu düşünmeleri istenir. Çocuklar

da bunları yapabilmek için yüksek semboller kullanırlar. Bu bağlamda sanat, sembolik şekilleri öğrenme ve düşünmedir (Seefeldt ve Barbour, 1998).

Sanat etkinliği, matematik yeteneği ve başarıyla da ilişkilidir. Çocukların farklı şekiller yaratmaları, sanat aletlerini saymaları ve ölçmede kullandıkları araçlar onların matematiksel deneyimlere sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu deneyimlere sahip çocuklar, diğer çocuklara göre matematik yeteneklerinde üstünlük sağlamaktadırlar (Seefeldt ve Barbour, 1998).

Sınıflarda yapılan sanat çalışmaları; boya çalışmaları, kağıt işleri, yoğurma materyalleri, kolaj ve marangozluk çalışmalarıdır. Ancak bu makalede sanat etkinlikleri bir-iki boyutlu ya da üç boyutlu olmasına göre sınıflandırılmıştır. İki boyutlu sanat etkinlikleri; çizme, duvar resmi ve baskı gibi boyama çalışmalarından oluşmaktadır. Üç boyutlu sanat etkinlikleri ise; yoğurma materyalleri, kağıt çalışması (kukla yapma), yoğurma materyalleri (kil, kağıt hamuru gibi), kolaj ve marangozluk çalışmalarıdır (Jalongo ve Stamp, 1997). Aşağıda iki ve üç boyutlu sanat etkinliklerine yer verilmiştir.

**İki Boyutlu Sanat Etkinlikleri:** Çocukların bazı sanat deneyimleri doğada iki boyutlu olarak bulunmaktadır. Örneğin; çocuklar sayfa üzerine kontrol edilemeyen karalamalar yaptıklarında keçeli kalemlerle kağıdın bütünü kullanırlar. Ambalaj kağıdı üzerinde kullanılan büyük renkli kalemler erken çocukluk programında sanat etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Sınıfta iki boyutlu çalışmalara eklenebilecek birçok çalışma bulunmaktadır (Isbell ve Raines, 2003).

**Boya çalışmaları:** Çocukları sakinleştirici yaratıcı oyunlardan birisidir. Boya çalışmaları; çocukların yapılan çalışmanın şekline, rengine karar verip uygulamalarına ve onları planlamalarına izin verir. Ayrıca çocukların kendi çalışmalarını yapmalarına fırsatlar tanır (Anonymous, 2011; Isbell ve Raines, 2003). Boya çalışmalarında; sulu boya, parmak boyası, pastel boya, kuru boya, keçeli boya, tebeşir boya, ebru çalışması ve mürekkep gibi çeşitli boya teknikleri kullanılmaktadır (Artut, 2001).

Bir fırça ve boya ile şekilleri yaratma, çocukların fikirlerini ifade etmelerinin bir yoludur. Çocuklar boyama etkinliklerini planladıklarında, boyama pozisyonlarını (yerde, masada ya da resim sehpasında şeklinde) değiştirir ve farklı dokularda, kalınlıklarda, renklerde boyalar kullanırlar. Bu yüzden çocukların samanla, göz damlasıyla, pamuk parçasıyla, tahta beziyle, süngerle, tüyle, ipele, pipo temizleme teliyle, strafolla boyama yapmalarına izin verilmelidir (Anonymous, 2011; Isbell ve Raines, 2003). Örneğin; renklerine ve dokularına dikkat edilerek duvarlar, ayrıca elle kumaşlar boyanabilir (Korgh ve Selantz, 2001).

Çocuklar yol ve kaldırımlar gibi geniş alanlara tebeşirle çizmekten hoşlanmaktadır. Çocuklara çalışma ya da etkinlik sayfaları vermektense, onlara geniş boş yüzeyler sunarak yaratmada özgürlük tanınmalıdır (Anonymous, 2011). Ayrıca, çizimle uğraşan çocuklara tebeşir verilerek duvar ya da kontraplak üzerine resim yapmalarına izin verilmelidir. Örneğin; bir tebeşir çalışmasında, çocukların sadece çizgi çizmeleri isteniyorsa kontraplağa tutturulan ipin kenarından tebeşirle çizerek düz bir hat yaratılabilir. Bu fikirden yararlanarak farklı çalışmalar da yapılabilir (Anonymous, 2007).

**Bilgisayarda sanat çalışması:** Günümüzde beş-altı yaş çocukları bilgisayarla tanışmaktadır. Çocuklar stiller, işaret ve sembol sistemleri gibi farklı diller arasındaki ilişkiyi fark ederler. Bilgisayarda sanat çalışması ile biçim, renk, kompozisyon gibi temel kavramları öğrenirler. Power Point, Paint ve Internet gibi bilgisayar programlarını kullanarak bilgisayarı okumaya ve anlamaya çalışırlar. Çocuklar bilgisayarda gösterilen işaret ve sinyalleri anlamaya çalışarak Paint programında başarılı olabilirler. Çocuğa önceden okunan bir hikayede gösterilen resmin Paint programının özelliklerinden yararlanarak çizmesi istenebilir. Ayrıca çocuklara ünlü ressamlar, grafikerler ve heykeltıraşlar tarafından yapılmış eserler hakkında bilgi verilerek, buna benzer eserleri bilgisayarda yapmaları konusunda cesaretlendirilebilir (Toren vd., 2008).



**Üç Boyutlu Çalışmalar:** Üç boyutlu çalışmalar sanatsal yüzeyler yaratmak için tercih edilir. Üç boyutlu çalışmalarda, en ve boya yükseklik eklenmiştir. Bu boyutlar erken çocukluk sınıflarında sanat çalışmalarında yeni deneyimler yaşanmasına yardım etmektedir (Isbell ve Raines, 2003). Üç boyutlu çalışmalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

**Yoğurma materyalleri ile çalışma:** Kağıt hamuru, tuz seramiği, talaş hamuru, kil, (Yıldız ve Şener, 2007) macun, mum, plastirin (Oğuzkan vd., 1981) gibi çeşitli yoğurma materyalleri bulunmaktadır. Bu yoğurma materyalleri çocukların yaratıcı olmaları, enerjilerini yönlendirmeleri ve streslerinden kurtulmaları için elverişli imkanlar sağlar. Çocuk, yoğurma materyallerini koparabilir, bastırabilir, ezabilir ve yumruklayabilir. Çeşitli kaplar, pasta kesicileri vb. malzemeleri kullanarak, kil ve oyun hamuruyla yaratıcı oyunlar oynanabilir (Anonymous, 2011). Ayrıca, pizza kesicisi, yağmurluk fırçası, ayakkabı çekeceği, pasta bıçağı, tokmak, kürdan, plastik bıçak, şişe kapakları, kalemler, dondurma kepçesi, bebek çatalları, fayans parçaları, oklava, patates kesicisi, vida ve civatalar, hamur tüpü, düğme, buz kazıyıcısı da yoğurma materyalleriyle birlikte kullanılan bazı araçlardandır (Isbell ve Raines, 2003).

**Kolaj çalışması:** Çocukların çoğu üç boyutlu yapı inşa etmekten hoşlanırlar. Bunlardan biri de kolaj çalışmasıdır (Honig, 2001). Kolajlar, kağıt parçaları, kumaş parçaları vb. artık materyallerden yaratılır. Çocukların desen, renk ve doku duyularının gelişmesini sağlar. Doğal materyaller; tohumlar, baklagiller, dallar, yapraklar, artık kumaşlar, farklı dokulardaki kağıtlar kullanılabilir (Day, 1994). Elişi kağıtları, gazete kağıtları, dergi vb. kağıtlar istenirse yırtılarak ya da makasla kesilerek yapıştırılır. Resimler ya parçalanarak ya da bütün olarak kullanılabilir. Kağıdın dışında iplik, kumaş, makarna vb. gibi malzemeler de kullanılabilir. Farklı kolaj malzemeleri bir arada çalışılabilir. İplerle veya ipler yapıştırılarak istenirse başka malzemelerle birlikte de çalışılabilir.

**Kağıt işleri:** Kağıt buruşturma, koparma, yırtma, yuvarlama, katlama, kesme gibi çeşitli tekniklerden oluşmaktadır. Kağıt işleri çocukların seçme, karar verme, bir işe başlama ve bitirme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve el-göz koordinasyonu gelişimini destekler (Yıldız ve Şener, 2007). Kağıt işlerinde, ambalaj kağıtları, beyaz kağıtlar, röntgen kağıtları (tebeşirle ve çok iyi boya ile boyanır), milaj kağıtları (renkli boya kullanılarak kaygan yüzeyde resimler yapılabilir), afişler (poster), parmak boya kağıtları, gazeteler ve kasap kağıtları gibi çeşitli kağıtlar kullanılabilir. Örneğin; çocuklar kağıdın yapraklarını geometrik şekillerde keserek, uzun, kalın ya da ince kesmeyi öğrenebilir, kağıtta küçük delikler açabilir, düzenli ve düzensiz şekiller kesebilirler. Örneğin; çocuklar kalemle vücutlarının hatlarını çizerek

şeklini çıkarır ve keserler, tırtıklı kağıtlardan çiçek desenleri kesebilirler. Ambalaj kağıdını duvara asıp ya da yere yayarak, büyük tabaka kağıtları tebeşir, renkli boyalar ve artık materyallerle tamamlarlar (Cherry, 1990).

**Marangozluk çalışması:** Öğretmenler marangozluk çalışmalarını tehlikeli bulabilir ya da kendilerini bu konuda yetersiz hissedebilirler. Ancak, bu sanat çalışması çocuğun el-göz koordinasyonunun gelişiminde, ölçmeyi öğrenmesinde, çeşitli materyalleri ve bu materyallerin kısa-uzun, yumuşak-sert gibi özelliklerini öğrenmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Çocukların yaratıcılığının gelişimini desteklemektedir. Çocuk yaptığı çalışmanın sonucunu görmekten büyük keyif almaktadır. Ayrıca, hem dil gelişimi, hem de öz-güvenin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Croft, 2000). Marangozluk çalışmalarında; çekiçler, çiviler, testereler, kerpetenler, tornavidalar, mengeneler, zımpara kağıtları, güvenlik gözlükleri, tahta parçaları, şişe- kavanoz kapakları gibi malzemelerden yararlanılabilir (Hohmann ve Weikart, 2000). Çocuklarla tahta gemiler, çeşitli sandık kutuları ya da orijinal projeler yapılabilir. Bu çalışma sırasında öğretmenler çocukların çok değerli deneyimler kazanacağını farkında olmalıdır. Ayrıca, materyalleri tanıtmalı ve basit teknikleri göstermelidir. Marangozluk çalışmaları sonunda öğretmenler kısa sürede çocuklardaki müthiş değişimi göreceklerdir (Croft, 2000).

### **Sanat Köşesi**

Erken çocukluk programında geleneksel köşelerden biri de sanat köşesidir (Isbell ve Raines, 2003). Bazı çocuklar için sanat köşesi materyallerin incelendiği bir yerdir. Burada çocuklar, karıştırırlar, damlatırlar, yuvarlarlar, keserler, bükürler, katlarlar, yassılaştırırlar, nesnelere birbirine geçirirler, materyalleri karıştırıp dönüştürürler, yüzeylerin tamamını renklerle, püsküllerle, yapıştırıcıyla, ya da kağıt kırpıntılarıyla kaplarlar (Hohmann ve Weikart, 2000). Sınıfın belirli bir alanı sanatsal yaratma için önemli bir merkez olarak düzenlenmelidir. Bu köşe, çocukların birlikte ve bireysel olarak çalışmalarında çeşitli etkinliklerini desteklemek amacıyla düzenlenebilir (Isbell ve Raines, 2003). Çalışma alanının geniş tutulduğu ve materyallerin bolca bulunduğu sanat köşesinde suya, yeterli aydınlatmaya, kolay temizlenebilir bir zemine ve projelerin kurutulup sergilenecekleri alanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Hohmann ve Weikart, 2000).

Çocuklar sanat etkinlikleri ile uğraştıklarında etkinliğinin uygulandığı alan dağınık olmaktadır. Çocuklar sanat etkinliğinde yaratma sürecinde iken, çalıştıkları yeride “temiz alanı koruma kaygısı” olmaksızın çalışmaya ihtiyaç

duyarlar. Elbette, sanat köşesinde çalışma sorumluluklarından biri yaratma süreci bittiğinde temizlemeye katılmaktır (Isbell ve Raines, 2003).

Sanat köşesi, çocukların sanatsal ilerlemelerini destekleyen materyal ve araçların bulunduğu geniş bir alan olmalıdır. Bu materyaller temel sanat köşesini oluşturmaktadır. Örneğin; çeşitli kağıtlar, boyalar, bantlar, tel zımbalar, yapıştırıcılar, kil ve makaslardır. Farklı dokuda kağıtlar, zımpara kağıtları, kabartmalı (pütürlü) kumaşlar kullanılarak, sulu boyanın farklı yüzeylerdeki etkisi görülebilir (Isbell ve Raines, 2003). Sanat köşesinde pastel boyalar, keçeli kalemler, çizim kağıtları, yün iplik, makas, ilginç eski tatil resimleri ve resim sehparaları bulunabilir (Honig, 2001). Çocuklar çam dallarını ya da çam kozalaklarını boyarlarken doğal materyalleri kullanarak farklı boyutlar elde etmektedirler. Düşünce ve projelerini tamamlamak için konuya ihtiyaç duyduklarında çocuklar için bir kutuda biriktirilen “artık materyaller” kullanılabilir. (Isbell ve Raines, 2003). Örneğin; kumaşlar, dekoratif süsler, sayfa yaprakları, karton ya da mukavva parçaları, tel, paket kağıtları, parlak renkli kağıtlar, küçük renkli kumaşlar, ponponlar, çubuklar, tahta, zımpara kağıtlar düşüncenin olgunlaşmasında esin kaynağı olmaktadır. Sanat köşesinde çocuklar istedikleri her şeyi yapabilirler. Sanat ve sanat köşesi; fen, matematik, sosyal beceriler ve motor gelişimi içeren bütünlümlü, öğrenme için elverişli ortamlar sağlamaktadır (Isbell ve Raines, 2003; Spodek, 1993).

### **Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinlikleri, çocuğun sanata karşı duyarlılık kazanmasını ve ilgi duymasını sağlaması ile birlikte, zihinsel ve akademik başarılarının, yaratıcılıklarının gelişmesine, kendilerine olan güvenin artmasına, problem çözme becerilerinin gelişmesine, duygularını ifade etmelerine, kendisini bir ürünle ifade ederek kendine olan güven duygusunun gelişmesine ve psikolojik olarak rahatlamasına, estetik duyarlılık kazanmalarına, başkalarını anlama ve hoşgörü geliştirmelerine, okuma-yazma becerilerinin gelişmesine, iyi çalışma alışkanlıklarının ve sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olması nedeniyle gün içerisinde sanat etkinliklerine serbest zaman etkinliği dışında diğer etkinliklerde de yer verilmelidir. Böylece çocukların sanatla kendilerini daha iyi ifade etme olanağı bulmasının yanı sıra, tüm gelişimleri de desteklenecektir.

Öğretmenler sanat etkinliklerini seçerken, çocukların yaşlarını ve ilgilerini dikkate alarak farklı çalışmalar ve değişik materyaller sunabilirler. Bu etkinliklerde çocuklara gördüklerini kopyalamak yerine, hayal güçlerini destekleyici etkinlikler uygulayabilir. Ayrıca öğretmenler sanat köşesinde çocukların yaratıcılığını destekleyici farklı boya malzemelerine (pastel boya,

parmak boya, tebeşir boya vb.), yoğurma materyallerine (tuz seramiği, talaş hamuru, kağıt hamuru, macun, mum gibi), çeşitli kağıt türlerine (grapon, karton, eliş kağıtları vb.), artık materyallere ve doğal materyallere (çam kozalakları, ağaç dalları, taş vb) de yer verebilirler.

### Kaynaklar

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Anonim, (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. MEB Yayınları, Ankara.
- Anonymous (2007). *Chalk and string designs*. <http://www.kinderart.com/drawing/chstring.shtml>. Erişim Tarihi: 05.07.2007
- Anonymous (2011). *Child development: Creativity in young children*. <http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/human/pubs/cdcreativ.html> , Erişim Tarihi; 03.07.2011
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş., Turan Ofset, İstanbul.
- Artut, K. (2001). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Artut, K. (2004). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cherry, C. (1990). *Creative art for the developing child*. Simon and Schuster Supplementary Education Group and Fearon, Belmont.
- Croft, (2000). *An activities handbook for teachers of young children*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Day, B. (1994). *Ealy childhood education development/experiential teaching and learning*, Merrill, New York.
- Eglington, K. A. (2003). *Art in the early years*. RoutledgeFalmer, New York.
- Hohmann M. and Weikart (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (Çev: S. Saltiel-Kohen ve Ü. Öğüt). Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Honig, A. S. (2001). Art and imagination. *Scholastic Parent and Child*, 8 (4), 42-47
- Irwin, R. L. and Chalmers, F. G. (1996). Art education policy in Canada. *Arts Education Policy Review*, 97 (6), 15-22.

- Isbell, R. T. and Raines S. C. (2003). *Creativity an the arts with young children*. Thompson Delmar Publisher, Canada.
- İlhan A. Ç. (2003). *Okul öncesinde yaratıcılık ve sanat eğitimi*. Yaratıcılık ve Drama (Edit: A. Öztürk) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı, Yayın no. 1488, Açıköğretim Fakültesi Yayın no. 798, 29-48, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Jalongo, M. R. and Stamp, L. N. (1997). *The arts in children's lives: Aesthetic education in early childhood*. Allyn and Bacon, USA.
- Krogh, S. L. and Slentz, K. (2001). *Early childhood education; Yesterday, today and tomorrow*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Moore, K. B. (2006). How to create a school art show. *Early Childhood Today*, 20(5), 8-9.
- Oğuzkan, Ş., Tezcan, E., Tür, G. ve Demiral, Ö. (1981). *Yaratıcı çocuk etkinlikleri ve eğitici oyuncaklar*. Oğul Matbacılık Sanayi, İstanbul.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A., Olsson, B., Pramling, N. and Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2–8 years old, *International Journal of Early Years Education*, 17 (2), 119-135.
- Seefeldt, C. and Barbour, N. (1998). *Early childhood education an introduction*. Merrill, New Jersey.
- Spodek, B. (1993). Selecting activities in the arts for early childhood education. *Arts Education Policy Review*, 94 (6), 11-17.
- Terreni, L. (2010). Adding new possibilities for visual art education in early childhood settings: The potential of interactive whiteboards and ICT. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 90-94.
- Toren, Z., Maiselman, D. and Inbar, S. (2008). Curriculum Integration: Art, literature and technology in pre-service kindergarten teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 327-333.
- Wardle, F. (2003). *Introduction to early childhood education*. Allyn and Bacon, USA.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama I-II*, Nobel Yayınları, Ankara.



Bir yılbaşı kutlamasından...



Prof. Dr. Firdevs Kaya'ya veda...



Yılbaşı Kutlamasından...



Ailesiyle birlikte...



Çalışma arkadaşlarıyla...



Eşi ve kardeşiyle...



Belçika'da ailesiyle...



Belçikada'dan mutlu bir anı...

ISBN: 978-605-136-030-0