

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARIYLA OLAN İLİŞKİSİ,  
ÇOCUKLARININ EĞİTİM ÖĞRETİMİNE KATILMASI,  
ÇOCUKLARIN KAYGISI, SOSYAL UYUM BECERİLERİ VE  
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖMER SOLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARIYLA OLAN İLİŞKİSİ, ÇOCUKLARININ  
EĞİTİM ÖĞRETİMİNE KATILMASI, ÇOCUKLARIN KAYGISI, SOSYAL  
UYUM BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖMER SOLAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde  
“Yüksek Lisans”  
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 26.06.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur DOĞAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Tarık TOTAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

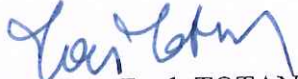
## TUTANAK

289/1/1... Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve .../.../... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ömer SOLAK'ın "Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkisi, Çocuklarının Eğitim Öğretimine Katılması, Çocukların Kaygısı, Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tezini incelemiş ve aday 26/06/2019 tarihinde saat 15:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.


Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul..... edildiğine oybirliği... ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Uğur DOĞAN  
Tez Danışmanı



Doç. Dr. Tarık TOTAN  
Üye



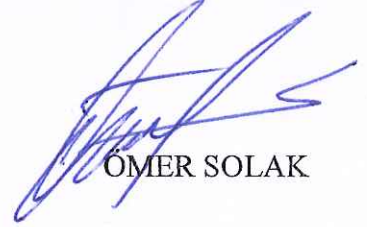
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN  
Üye

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkisi, Çocuklarının Eğitim Öğretimine Katılması, Çocukların Kaygısı, Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26/06/2019



ÖMER SOLAK

*Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.*



## ÖZET

### EBEVEYNLERİ ÇOCUKLARIYLA OLAN İLİŞKİSİ, ÇOCUKLARININ EĞİTİM ÖĞRETİMİNE KATILMASI, ÇOCUKLARIN KAYGISI, SOSYAL UYUM BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖMER SOLAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur DOĞAN

Haziran 2019, XVIII+123 sayfa

Bu çalışmada çocukların sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları, ebeveynlerin çocukla olan ilişkisi, ebeveynlerin çocuğun eğitim-öğretimine katılma düzeyleri ve çocuğun sürekli kaygısına yönelik yapının Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ekolojik yaklaşım çerçevesinde araştırmayı yürüterek bireyin sosyal ortamından veri toplanmıştır. Örneklem grubu olarak 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Manisa'nın Alaşehir İlçesi'nde 7 farklı ilkokullardaki 3.ve 4. sınıfa giden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya 249 öğrenci, 236 anne, 238 baba ve 24 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuk Anababa İlişki Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ), Kişisel Bilgi Formu ve Aile Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların akademik başarılarını ölçmek için ise öğretmenler tarafından doldurulan WMC-SYOUÖ'ye, çocuğun akademik başarısının 1-5 arasında değerlendirildiği bir madde eklenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 ve Amos 20 paket programları kullanılmıştır. Ggplot2 R-studio paketi ısı tablosu ve histogram grafiklerini oluşturmak için kullanıldı.

Analiz aşamasında, otokorelasyon analizi yapıldı ve değişkenlerin YEM analizi için uygun olduğu bulundu. Anne ve baba grupları ile iki farklı YEM oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre; anne grubunda, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kuran ebeveynlerin çocuğunun sosyal uyum becerileri daha yüksek olduğu, çocukların sürekli kaygıları arttıkça, sosyal uyum ve becerileri olumsuz yönde etkilendiği, ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına katılmalarının çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu yönde etkilediği ve çocukların sosyal uyum becerileri arttıkça akademik başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklarıyla iyi ilişkiler kuran annelerin çocuklarının akademik başarılarının doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; baba grubunda çocuklarının eğitim hayatına katılmalarının babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini olumlu etkilediği, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kuran babaların çocuklarının sosyal uyum becerilerinin daha yüksek olduğu, çocukların sürekli kaygılarının yükselmesinin sosyal uyum ve becerilerini olumsuz yönde etkilediği ve çocukların sosyal uyum becerileri arttıkça AKB'lerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklarıyla iyi ilişkiler kuran babaların çocuklarının akademik başarılarının doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları alt hedefler doğrultusunda tartışılmış ve çalışmamızın sonuç bölümünde paylaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ailenin eğitime katılımı, sürekli kaygı, ebeveyn çocuk ilişkisi, sosyal uyum ve beceriler, akademik başarı, yapısal eşitlik modellemesi, ilkokul öğrencileri.

## ABSTRACT

### PARENTS' RELATIONSHIP WITH THEIR CHILDREN, PARTICIPATION OF THEIR CHILDREN IN EDUCATION, RELATIONSHIP WITH ANXIETY OF CHILDREN, SOCIAL ADAPTATION SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS

ÖMER SOLAK

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Uğur DOĞAN

June 2019, XVIII+123 pages

In this study, it is aimed to examine the social adaptation skills and academic achievement of the children, the relationship between the parents and the child, the level of participation of parents in the child's education and the structure of the child's continuous anxiety with Structural Equation Modeling (SEM). Relational screening model was used in the study. Data were collected from the social environment of the individual by conducting the research within the framework of ecological approach. The sample group consisted of 3rd and 4th class children in 7 different primary schools in Alaşehir district of Manisa in the academic year 2017-2018. 249 students, 236 mothers, 238 fathers and 24 class teachers participated in the study. The Child Parent Relationship Scale, Trait Anxiety Scale, Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMC-SYSAS), Personal Information Form and Family Attendance Scale were used as data collection tools. In order to measure the children's academic achievements (ABP), a substance was added to the WMC-SYSAS, which was filled in by teachers, to evaluate the child's academic success 1-5. SPSS 22 and Amos 20 package programs were used to analyze the data. Ggplot2 R-studio package was used to generate temperature table and histogram graphs. SPSS 22 and Amos 20 package programs were used to analyze the data. The Ggplot2 R-studio package was used to generate the heat table and histogram graphs.

In the analysis phase, autocorrelation analysis was performed and the variables were found to be suitable for SEM analysis. Two different YEMs were formed with the groups of mothers and fathers. According to research findings; In the mother group, the child of parents who established better relations with their children had higher social adaptation skills, as children's continuous concerns increase, their social adaptation and skills are adversely affected, that parents' participation in their children's educational life positively affects children's social adaptation and skills and as the social adaptation skills of children increased, their academic successes increased.

According to research findings; In the father group that their children's participation in the educational life positively affects the relations of fathers with their children, the children of fathers who have better relations with their children have higher social

adaptation skills, as children's continuous concerns increase, their social adaptation and skills are adversely affected as the social adaptation skills of children increased, their academic successes increased. In addition, it is seen that the academic achievement of the children of fathers who have good relations with their children has a direct positive effect.

The research findings were discussed in line with the sub-objectives and shared in the conclusion part of our study.

**Keywords:** Family participation in education, trait anxiety, parent child relationship, social adaptation and skills, academic success, structural equation modeling, primary school students.

## ÖNSÖZ

Her zaman ilgi duyduğum ve severek yaptığım mesleğimde merak duygumu daha çok arttırarak kendimi daha çok geliştirmeme yardım eden, tüm tecrübesini ve desteğini benden esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Uğur DOĞAN'a teşekkür ederim. Engin bilgisi ile hiç tereddüt etmeden araştırmada ve meslek hayatımda sürekli katkıda bulunan Doç. Dr. Atılğan ERÖZKAN'a teşekkür ederim. Bu süreçte benimle sürekli iletişim kurarak beni motive eden değerli Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi hocalarıma, yapmış olduğum araştırmada kendi araştırmaları gibi sahip çıkan değerli meslektaşlarım Okul Psikolojik Danışmanı Barış UÇAR, Funda AYVAZ ÇELİK, Ümmehan Nur AYTEN, Reyhan KESKİNKİLİNÇ, Can DOĞRUL ve Anıl İLERİ'ye teşekkür ederim. Bu yolda beni yalnız bırakmayan her zaman yanımda yoldaş olan değerli dostlarım ve meslektaşlarım Muhammet ÜNLÜ, Mustafa BEKİL ve Harun Berkay ÇETİN'e teşekkür ederim. Yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Arca ADIGÜZEL ve Halil Emre KOCALAR'a teşekkür ederim. Bana referans olarak okullarla iş birliğine geçmemde yardımcı olan sevgili Okul Müdürü Diler COŞKUN'a teşekkür ederim. Tezimi yazma aşamasında önüme çıkan engellerde beni yalnız bırakmayan ve motive eden değerli Okul Müdürüm Ergin ÇAPAT, Musa ERTÜRK ve okuldaki çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak her vazgeçtiğimde beni tekrar ayağa kaldıran annem Hanım SOLAK ve kendimi her güçsüz hissettiğimde sırtımı yasladığım babam Mustafa SOLAK'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmayı ihmal ve istismara uğrayarak kırılmış tüm minik kalplere adıyorum.



## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİN .....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xvii
EKLER DİZİNİ .....	xviii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.2.1. Genel Amaç .....	8
1.2.2. Alt Amaçlar .....	8
1.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.4. Araştırmanın Sayıltıları .....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	11
1.6. Tanımlar .....	11

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuk, Anne ve Baba İlişkisi .....	13
2.1.1. Ebeveyn Tutumları .....	15
2.1.2. Bireysel Psikolojiye Göre Ebeveyn Çocuk İlişkisi .....	16
2.1.3. Psikanalitik Yaklaşım Göre Ebeveyn Çocuk İlişkisi .....	17

2.2. Ailenin Eğitime Katılımı.....	18
2.2.1. Öğrenme Ortamı .....	19
2.2.2. Ebeveynin Eğitimdeki İşlevi .....	20
2.2.3. Öğretmenin Eğitimdeki İşlevi .....	21
2.2.4. Akran Çevresinin Eğitimdeki İşlevi .....	21
2.3. Kaygı.....	22
2.3.1. Bilişsel Davranışçı Terapi'nin Kaygıya Bakış Açısı.....	24
2.3.1.1. <i>Keyfi çıkarsama</i> .....	25
2.3.1.2. <i>Seçici soyutlama</i> .....	25
2.3.1.3. <i>Aşırı genelleme</i> .....	25
2.3.1.4. <i>Büyütme ve küçültme</i> .....	25
2.3.1.5. <i>Ya hep ya hiç şeklinde düşünme</i> .....	26
2.3.1.6. <i>Felaketleştirme</i> .....	26
2.3.1.7. <i>Olmalı ifadeleri</i> .....	26
2.3.2. Bireysel Psikolojinin Kaygıya Bakış Açısı .....	26
2.3.3. Gestalt Terapinin Kaygıya Bakış Açısı .....	27
2.3.4. Varoluşçu Yaklaşımın Kaygıya Bakış Açısı .....	28
2.4. Sosyal Uyum ve Beceriler.....	29
2.4.1. Sosyal Uyum .....	29
2.4.2. Sosyal Beceriler.....	30
2.4.3. Sosyalleşme .....	31
2.4.4. Sosyal Uyum ve Becerilerde Ailenin Rolü .....	32
2.4.5. Sosyal Uyum ve Becerilerde Okulun Rolü .....	33
2.5. Akademik Başarı .....	34
2.5.1. Başarısızlığın Sebepleri ve Sonuçları .....	37
2.6. İlgili Araştırmalar .....	38
2.6.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar .....	39

2.6.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	43
---	----

## **BÖLÜM III YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	49
3.2. Araştırma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları .....	51
3.3.1. Çocuk Anababa İlişki Ölçeği.....	51
3.3.2. Çocuklar Sürekli Kaygı Envanteri.....	52
3.3.3. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) .....	52
3.3.4. Aile Katılım Ölçeği .....	53
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu .....	54
3.4. Verilerin Toplanması .....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	55

## **BÖLÜM IV BULGULAR**

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Ölçme Sonuçları .....	58
4.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi .....	64
4.2.1. Otokorelasyon Analizi.....	65
4.2.1.1. Anne grubuna ait otokorelasyon analizi.....	65
4.2.1.2. Baba grubuna ait otokorelasyon analizi.....	67
4.2.2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkileri, Çocukların Sürekli Kaygıları, Ailenin Eğitime Katılımı, Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasında Oluşturulan Modele İlişkin Bulgular ve Alt Amaçlar.....	69

<i>4.2.2.1. Annelerin çocuklarıyla olan ilişkileri, annelerin eğitime katılımı, çocukların sürekli kaygıları, sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları arasında oluşturulan modele ilişkin bulgular ve alt amaçlar.....</i>	<i>69</i>
<i>4.2.2.3. Babaların çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukların sürekli kaygıları, babaların eğitime katılımı, sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları arasında oluşturulan modele ilişkin bulgular ve alt amaçlar.....</i>	<i>74</i>

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Ebeveynin Çocukla Olan İlişkisinin Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	80
5.2. Çocuğun Sürekli Kaygısının Sosyal Uyum Becerilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
5.3. Ailenin Eğitime Katılımının Sosyal Uyum ve Becerileri Yordamasına Ait Sonuç ve Tartışma.....	85
5.4. Ebeveynin Çocukla Olan İlişkisinin Çocuğun Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	87
5.5. Çocuğun Sürekli Kaygısının Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.6. Çocuğun Sosyal Uyum Becerilerinin Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91
5.7. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkileri, Çocukların Sürekli Kaygıları, Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasında Oluşturulan Modele İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	93
5.8. Sonuç ve Öneriler.....	95
5.8.1. Sonuç.....	96
5.8.2. Öneriler.....	97
5.8.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	97
5.8.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	98

KAYNAKÇA .....	99
EKLER .....	115
ÖZGEÇMİŞ .....	119



## TABLolar DİZİN

<b>Tablo 3.1</b> Araştırma Grubuna Ait Öğrencilerin Cinsiyet, Anne, Baba ve Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı .....	50
<b>Tablo 3.2</b> Model Uyum Ölçütleri ve Yorumlama.....	56
<b>Tablo 4.1</b> Araştırmaya Katılan Anneler Doğrultusunda Oluşturulan Betimsel İstatistik Sonuçları .....	59
<b>Tablo 4.2</b> Anne Grubuna Ait Histogram Grafikleri .....	60
<b>Tablo 4.3</b> Araştırmaya Katılan Anneler Doğrultusunda Oluşturulan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	61
<b>Tablo 4.4.</b> Araştırmaya Katılan Babalar Doğrultusunda Oluşturulan Betimsel İstatistik Sonuçları .....	62
<b>Tablo 4.5.</b> Baba Grubuna Ait Histogram Grafikleri .....	63
<b>Tablo 4.6.</b> Araştırmaya Katılan Babalar Doğrultusunda Oluşturulan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	64
<b>Tablo 4.7.</b> Anne Grubunda Değişkenler Arasında Yapılan Analizde Ortaya Çıkan Korelasyon Değerleri.....	65
<b>Tablo 4.8.</b> Anne Grubunda Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Isı Tablosu .....	66
<b>Tablo 4.9.</b> Baba Grubunda Değişkenler Arasında Yapılan Analizde Ortaya Çıkan Korelasyon Değerleri.....	67
<b>Tablo 4.10.</b> Baba Grubunda Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Isı Tablosu.....	68
<b>Tablo 4.11.</b> Anne Grubunda Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Uyum İndeksleri .....	71
<b>Tablo 4.12.</b> Anne grubuna ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Sürekli Kaygı, Çocuk Ebeveyn İlişkisi ve Akademik Başarı Değişkenlerine Ait Tahmin Değerleri .....	72
<b>Tablo 4.13.</b> Anne Grubuna Ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Akademik Başarı, Ailenin Eğitime Katılımı ve Sürekli Kaygı Arasındaki Dolaylı Yollar ve Yüzdelik Güven Aralıkları .....	74
<b>Tablo 4.14.</b> Baba Grubuna ile Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Uyum İndeksleri .....	76
<b>Tablo 4.15.</b> Baba grubuna ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Sürekli Kaygı, Çocuk Ebeveyn İlişkisi ve Akademik Başarı Değişkenlerine Ait Tahmin Değerleri .....	77
<b>Tablo 4.16.</b> Baba Grubuna Ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Akademik Başarı, Ailenin Eğitime Katılımı ve Sürekli Kaygı Arasındaki Dolaylı Yollar ve Yüzdelik Güven Aralıkları.....	79

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Hipotez model .....	8
Şekil 4.1. Anne grubunda oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi.....	71
Şekil 4.2. Baba grubunda ele alınan yapısal eşitlik modellemesi.....	76

## KISALTMALAR DİZİNİ

**YEM:** Yapısal Eşitlik Modellemesi

**SK:** Sürekli Kaygı

**ÇAİ:** Çocuk Anababa İlişkisi

**AEK:** Ailenin Eğitime Katılımı

**SUB:** Sosyal Uyum ve Beceriler

**AKB:** Akademik Başarı

**ÇAİÖ:** Çocuk Anababa İlişki Ölçeği

**SKE:** Sürekli Kaygı Envanteri

**WMC-SYOUÖ:** Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği

**AKÖ:** Aile Katılım Ölçeği

## EKLER DİZİNİ

<b>Ek 1.</b> Kişisel Bilgi Formu.....	115
<b>Ek 2.</b> Çocuk Anababa İlişki Ölçeği.....	116
<b>Ek 3.</b> Aile Katılım Ölçeği.....	117
<b>Ek 4.</b> Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği .....	118
<b>Ek 5.</b> Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri.....	120
<b>Ek 6.</b> Milli Eğitim Müdürlüğü İzni .....	121
<b>Ek 7.</b> Etik Kurul İzni .....	122

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Aile; anne, baba ve çocuktan oluşan en temel sosyal kurumdur. Vücut nasıl hücrelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapı ise, toplum da ailelerin bir araya gelmesiyle oluşur. Aileler toplumda bulunan sistemi oluşturan öğelerdir. Bu düzenin sağlıklı bir şekilde devam etmesini toplumu oluşturan aileler sağlar. Sağlıklı toplumlar onları meydana getiren ailelerin sağlıklı olmasına bağlıdır (Kaya, 2012). Toplumun en temel yapı taşı oluşturan aile sistemi içerisinde bulunan ebeveyn ve çocukların, bu kurumun sürdürülmesinde görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Aile, aynı çatı altında olmasa bile insanları birbirine derin bağlar ile bağlar (Gittins, 2011) ve çocuğun sağlam bir kişilik geliştirmesi yönüyle büyük sorumluluklar üstlenir (Yiğit, 2006). Aralarında kan bağı olan bireyler aileyi meydana getirirken, aile kendi içerisindeki yapısı ve kişiler arasındaki duygusal bağlar ile bireyin kişiliğini etkileyebilmektedir.

Freud (2011)'a göre aileyi kuran sevgidir. Aileden başlayarak toplumsal yapıyı oluşturan bu durum uygarlığı meydana getirerek, çok sayıda insanı birbirine bağlayarak iş birliği yapmasını sağlamaktadır. Uygarlığın temel amacı insanları büyük birimler halinde bir araya toplamaktır. Ancak aile bireyin her anında yanında olmak ister. Bu durumda çocuk ergenlik ve erinlik dediğimiz dönemlerde ailesiyle olan ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadır. Çakmaklı (2007) ilerleyen yaşlarda ailesi dışında daha büyük bir sosyal çevre içerisine giren çocuk uyum sürecine girdiğinden bahsetmektedir. Bu dönemde çocuk varlığını şiddetli bir şekilde kabul ettirmeye çalışır. Bu dönemi bir nevi küçük bir kuşun kendi kanatları ile uçabilme çurpınışlarına benzetmek mümkündür (Çakmaklı, 2007).



Çocuk dünyaya ilk geldiğinde gözlerini aile içerisinde açar ve hayatının en önemli zamanlarını bu sosyal ortam içerisinde yaşar. Çocuk ilk tecrübelerini bu ortamda edinir; çocuk ailesiyle iletişim kurarak önce kendisini tanır. Çocukla aile arasında sağlıklı bir iletişim kurulması çocuğun kendi benliğini sağlıklı algılaması açısından önemlidir. Bu iletişim çocuğun çevresini tanımasına ve onlarla olan güven ilişkisini etkiler. Güvenle kurulan iletişim sonrası çocuk yaşadığı çevrenin sosyal ve kültürel yapısını kavrar; toplum kurallarını öğrenir. Bu sayede çocuğun sosyal yapı içinde diğer kişilerle kuracağı iletişimin de temelleri oluşmaya başlar (Tezel-Şahin ve Cevher, 2007). Ailenin diğer üyeleriyle kurduğu iletişim neticesinde birey sosyal çevresinde diğerleriyle nasıl ilişki kuracağını, nasıl davranması gerektiğini ve toplum içerisinde nasıl yer edineceği konusunda ipuçları edinebilmektedir.

Küçük yaşlarda anne ve babalarından gelecek duygusal desteğe daha çok ihtiyaç duyan çocuklar (Öngider, 2013), aile içerisinde ebeveynlerine ait rolleri yetişkinlik rolleri ile özdeşleştirmeye başlar. Bunun sonucunda anne, baba ve çocuk arasında oluşan bu etkileşim, bireyi diğer canlılardan ayıran insana dönüştürmektedir (Peterson ve Rollins, 2012). Hepimiz hayatımızın ilk yıllarında bir aile içerisinde yaşama gözlerimizi açar ve çoğumuz bir şekilde biçimlenmiş bir aileyle hayatımızın tamamını geçiririz. Kim olduğumuzu bu yapıda anlarız; bu ailelerde gelişir ve değişiriz. Hayatımızı devam ettirebilmek için bu ailelerin desteğine ihtiyaç duyar aynı zamanda içinde bulunduğumuz ailedeki bireylere destek oluruz (Bitter ve Corey, 2008).

Çocuk aile içinde dikkatli bir gözlemcidir ve rol model olarak aldığı ailesini taklit eder. Aile içindeki bireylerin, kendi aralarındaki ilişkilerini düzenli olarak gözlemler ve bunları değerlendirir. Aile ilişkilerinin yapı taşını anne ve babanın birbiriyle olan iletişimde gösterdikleri tutumlar oluşturur. Uyumlu ve samimi ilişki anne ve babadan çocuklara yansır. Stresli ve sürtüşmeli bir anne-baba ilişkisi çocuklar için güven sorununun olduğu tedirgin bir mekan olarak algılanır (Özensel, 2004). Çocuk ailesini bir ayna gibi yansıtır. Her türlü söz ve davranışlarında aileyi yansıtmayı; çocukların rol model edindiği yakın çevrelerinden kolay bir şekilde etkilendiklerini ve gözlem yeteneklerinin iyi olduğunun delilidir (Değer, 2011). Bu sebeple aile içerisinde onu meydana getiren yapılardan herhangi birinde bir aksaklık meydana gelmesi çocuğun sosyal yapı içerisinde kişisel ve sosyal alanlarda sorun yaşamasına sebep olabilmektedir.

Ebeveynler çocuklarıyla olan ilişkilerinde temel olarak bazı tutumlar benimsemektedir. Baumrind (1966)'e göre ebeveyn tutumları, izin verici/aşırı hoşgörölü, otoriter/baskıcı ve demokratik olmak üzere üç farklı tutum olarak gruplanmakta ve bu tutumları şu şekilde ifade etmektedir: İzin verici/aşırı hoşgörölü ebeveynin, çocuklarına karşı olumsuz, kontrolsüz ve yararsız bir tavır içerisinde olduğunu, otoriter ebeveyn tutumunda çocukların davranış ve tutumlarını şekillendirmeye çalışan ve itaat etmediğinde ise onları cezalandırmaktan çekinmeyen bir tutum olarak, demokratik ebeveyn tutumundan ise çocukların özerkliğini ve kendini ifadesini destekleyerek çocuğun etkinliklerini yönlendirmek isteyen ama asla sınırlama koymayan akılcı ve uyumlu bir politika sergileyen bir tutum olarak bahsetmektedir.

Ebeveyn tutumlarını demokratik, ilgisiz, otoriter ve aşırı koruyucu olarak üç farklı grupta ele alan Kaya (2012), ebeveyn tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik kavramını etkilediğini ve çocuğun kişilik gelişiminde demokratik tutumun, otoriter ve ilgisiz tutum ile karşılaştırıldığında daha olumlu bir etkisi olduğunu söylemektedir. Demokratik tutum, çocuğa yalnız başına kararlar alabilme yetkisini ve sorumluluk bilinci kazandırır. İlgisiz tutum ise, çocuğu boşlukta bırakmaktadır. Çocuk için faydalı olan anne-baba tutumu ne fazla çocuğu rahat bırakan ne de gereğinden fazla sert ve baskıcı olmayan; her ikisinin de belli bir dengede bir arada olduğu tutumdur. İdeal ebeveyn tutumunu, tutarlı davranış, dengeli sevgi ve ilgi ile veren aileler kendine güvenen ve benlik saygısını yüksek bireyler yetiştirir. Ebeveynler, çocukların hayattaki tutumları, inançları, değerleri, benlik kavramları ve kişilik özellikleri için öncelikle başvuracakları kaynaklardır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmede kullandıkları tutumlar çocukların hayatlarına olumsuz etkileri olabilmektedir. Aile içerisinde otoriter, tutarsız, uyumsuz ebeveyn profili, ilişkilerde sınırsızlık, istismar ve stres gibi olumsuz faktörlerin fazla olması gibi durumlar çocuğu olumsuz etkilemektedir. Bu tarz bir aile ortamında büyüyen çocuklar ilerleyen yaşlarda alkol ve sigara başta olmak üzere çeşitli maddelere yönlenebilmektedir (Kolay-Akfert, Çakıcı ve Çakıcı, 2009).

Adler (2011)'e göre çocuğun ilerleyen yaşlarında kişilik problemi yaşamasına sebep olan ebeveyn tutumlarından biri aşırı korumacı tutumdur. Çocuklarına gereğinden fazla dikkat eden ve fazla korumacı yaklaşan, sonuç olarak çocukta şımarma tehlikesi oluşturan ebeveyn davranışı aşırı korumacı tutum olarak isimlendirilmektedir. Adler'e göre böyle bir ana baba tutumu yanlıştır. Bunun yerine çocukların kendi sorunlarını çözmelerine ve sorumluluk bilincinin gelişmesi için bazı kararları kendilerinin

almalarına izin vermek ilerleyen yaşlar için daha faydalı olacaktır. Bireylerin ileride kendi ayakları üzerinde durabilmeleri ve sağlıklı olarak yaşamını sürdürebilmeleri için küçük yaşlarda yalnız başlarına bazı görevleri başarmaları gerekmektedir. Bu sayede çocuk ilerleyen yaşlarda daha zor görevler ile karşılaştığında bunlar karşısında daha az sıkıntı yaşayacağı söylenebilir.

Aile toplumsal bir kurum olmanın yanında bir eğitim kurumudur. Eğitim kurumları arasında ilk sıra ailenindir ve çocuk ilk eğitimini ailede alır. Çocuk ve gençlerin eğitimi için, özellikle annenin eğitimi başta olmak üzere ebeveynlerin eğitimi çok önemlidir. Aile ve toplumun devamında eğitim çok önemli bir olgudur (Erçelebi, 1996). Okul ve aile, çocukların akademik yönden başarılı olmasını sağladığı gibi olumlu benlik oluşumunda etkili olan iki sosyal kurumdur. Çocukların sosyal, fiziksel, duygusal, zihinsel ve psikolojik gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesi için, aile ile okul arasındaki sürekli iletişim ve iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Ceylan ve Akar, 2010). Ebeveyn katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerini iyileştirmek için geniş bir çerçevede hem okul hem de ev temelli etkinliklere katılımını ifade eder (Maluleke, 2014). Her çocuğun öğrenmeye yatkın olduğu belli dönemler vardır. Bu dönemlerin kaçırılması halinde çocuğun yetenekleri gerektiği işlevi gösteremez. Bir önceki gelişim dönemindeki olumsuzlukların bir sonraki gelişim dönemini de olumsuz etkilemesi (Yörükoğlu, 2002) nedeniyle ebeveynlere bu kritik dönemlerde büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Ailenin eğitime katılımı (AEK), çocukların yaşları ile ters orantılıdır. Daha küçük yaşlarda çocukları bulunan ebeveynlerin eğitim faaliyetlerine katılım ve çocuğa yardım daha büyük çocuğa sahip ebeveynlere göre daha fazladır. Çünkü çocuklarda yaş ilerledikçe bağımsızlık ve özerklik faaliyetleri daha fazla görülmektedir (Sumaiti, 2012). Aktif olarak eğitim faaliyetlerine katılan aileler bile genellikle okula gelip bilgi alışverişi yapma, öğretmenlerden öneriler alma, okulda bulunan toplantılara katılma gibi daha çok pasif kalacağı faaliyetler ile çocuğunun eğitim hayatına dahil olmadığı gibi bu yükü genelde okullara bırakmaktadırlar. Ebeveynler açısından okul içerisindeki eğitim faaliyetlerine daha aktif katılımı konusundaki en büyük engel, okul yöneticilerinin sert tavırları olarak algılanmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). AEK konusunda aileden kaynaklandığı gibi eğitim kurumlarından kaynaklı sebeplerin olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri ve çocuklarıyla ilgili eğitim faaliyetlerini evde ve ev dışında aktif olarak sürdürebilmeleri çok önemlidir. Eğer aile içerisinde birtakım sorunlar olursa bu çocuğun iç ve dış dünyasına olumsuz bir şekilde etki edebilmektedir. Özellikle doğuştan gelen genetik mizacı hassas olan çocuklar, kalıplaşmış olumsuz davranışların olduğu bir aile ortamında ve bunun yanında olumsuz ebeveyn tutumlarına maruz kalıyorsa, diğer çocuklara kıyasla daha çok kaygı bozuklukları geliştirme riski altındadır (Drake ve Ginsburg, 2012). Kaygı, üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa ya da genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak (TDK, 2018) ya da bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak da ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1997).

Kaygı insanın temel duygularından bir tanesidir. İlk hissedildiğinde insanda olumsuz birtakım çağrışımlar bulundursa da birey onu kontrol ettiğinde eşsiz bir fayda sağlamaktadır. Kaygı başarı öncesi güdülenme ve motivasyon kaynağı olarak olumlu yönde kullanılmasının yanında ayrılık kaygısı gibi olumsuz durumlarda da kendini gösterebilmektedir. Hızla gelişmekte oldukları dönemlerde çocukların yaşadığı olumsuz kaygılar, çocuğu zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda olumsuz olarak etkilemektedir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Bu bağlamda insanın temel duygularından biri olan kaygıyı çocukların da yaşadığı ve hayatında olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olabileceğini söylemek mümkündür.

Kaygıyı, kişide yarattığı etkinin düzeyine bakarak iki farklı başlık altında ele almak mümkündür. Spielberger (1972), kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı (SK) olmak üzere iki farklı grupta incelemiş ve durumluk kaygıyı belirli bir zaman diliminde kişisel stres, endişe (kuruntu) duyguları ve otonom sinir sistemi harekete geçirilmesi ile oluşan geçici bir duygusal durum olarak, SK'nın ise bireyin devamlı olarak gösterdiği, zaman içinde tezahür etmiş kaygı durumları olarak yansıtılan kaygı eğiliminde ve gelecekte yaşanabilecek kaygı olasılığında, göreceli olarak değişmeyen bireysel farklılıklar olarak bahsetmiştir (Spielberger, 1972 akt. Özen-Kutunis ve Tunç, 2013). Yani kaygı bireyin sürekli yaşadığı ya da anlık olaylar karşısında geçici olmak üzere iki şekilde meydana gelebilmektedir.

Aile ortamında sevilen ve destek gören çocukların kaygı düzeyleri daha düşük olmakla birlikte sağlıklı bir aile ortamına sahip olmayan bireylerde kaygı gibi bazı psikolojik rahatsızlıklarla çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi etkilenebilmektedir (Mersin ve Öksüz, 2013). Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak (2006)'a göre, çocukların sosyal

ve duygusal gelişiminde hayatta başarılı bir uyum yakalaması, yaşamını devam ettirebilmesi açısından önemlidir. Çocuklar gerekli sosyal becerileri, genç yaşlardan itibaren aile, arkadaşlar, okul ve diğer sosyal kaynaklarıyla doğrudan ya da dolaylı etkileşime girerek kazanır. Bu becerileri kazanmada zorluk yaşayan çocuklara doğrudan bir etkide bulunarak ihtiyacı olan becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Ancak sosyal beceri çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle çocukların ne tür becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmelidir.

Yukay-Yüksel (2009)'e göre sosyal beceriler; sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bununla birlikte diğer bir grupta, öğrencilerin okulda eğitim hayatına başlamalarıyla, öğrenci arkadaşları ve öğretmeni ile kuracağı sosyal uyumdur. Öğretmenleriyle ilgili sosyal uyumu, öğrencilerden öğretmenin beklediği okulun kurallarını bilmeleri ve bu kurallara uymaları ile ilgili davranışlar ortaya çıkarmasını sağlayan beklentisiyle ilgilidir. Teneffüs ve boş zamanlarda akranlarıyla istenilen sosyal etkileşimler ise akranlarıyla ilgili sosyal uyumu oluşturmaktadır. Sosyal uyumlu birey, öncelikle kendi benliği daha sonra çevresiyle etkili iletişim içerisinde olmalıdır. Kişinin sahip olması gereken sosyal beceriler genç yaşta çocuklara kazandırılmalıdır. Başarılı bir birey olabilmek yaşamın her anında mutlu olabilmeye ve sosyal olarak uyum sağlamaya gerçekleşir. Erken yaşlarda sosyal becerileri kazanan ve sosyal olarak uyumlu bireyler, ilerleyen yaşlarında daha başarılı ve mutlu olabilmekte ve bu sayede içinde buldukları sosyal çevreyi daha mutlu ve başarılı yapabilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017).

Her aile şüphesiz çocuğunun sosyal çevre içerisinde mutlu bir birey olduğu gibi başarılı bir birey olmasını da ister. Yıldırım (2000)'a göre, içinde yaşadığımız toplumda, öğrenciden yüksek Akademik Başarı (AKB) beklenmektedir. Başarı için, eğitimciler ve ana babalar başta olmakla birlikte eğitimle ilgili çoğu kişi tarafından "daha çok ve düzenli çalışma" şartının öne çıkarıldığı görülmektedir. Eğitim sadece okulda gerçekleştirilen değil, aile ortamında da sürdürülmesi gereken etkinlikleri içermektedir. Bununla ilgili olarak eğitim ortamında bulunan çocukların AKB'sini büyük ölçüde aile faktörleri etkilemektedir (Sarıer, 2016). Günümüzde çocuklarından yüksek AKB bekleyen ailelerin bunu sağlamak için çocuğun eğitim hayatında daha aktif rol almaları çocukları daha olumlu etkileyebilmektedir.

Tüm bu kavram ve açıklamalara bakıldığında, çocuğun hayatını etkileyen birçok faktör olsa da aile ve içinde bulunduğu sosyal çevre çocuk için büyük önem taşımaktadır.



Okullara bakıldığında sosyal anlamda uyum gösteremediği için okulu bırakan çocukların olduğu görülmektedir. Bu durum, sosyal yapıya sahip toplumun her bir yapısını doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkilemektedir. Bu durumun bireyde yarattığı en önemli sonuçlar arasında antisosyal davranışlara sahip, suç işleyen ve toplumla bağı kopmuş bir insana dönüştürmesidir (Taylı, 2008). Tüm çocukların sosyal anlamda en temel ortak özellikleri biyolojik olarak bir anne ve babaya sahip olmalarıdır. Çocuk gözünü ilk defa açtığı anda kendini bir aile ortamında bulur. Bu aile içerisindeki anne ve babanın kendi aralarındaki ve çocukla olan ilişkileri çocuğun sosyal gelişimini etkilemektedir (Kırman ve Doğan, 2017). Aileler çocuklarının sahip olduğu özellikleri doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple topluma faydalı ve başarılı bireylerin yetiştirilebilmesi için öncelikle sağlıklı ebeveynlere ihtiyaç duyulmaktadır.

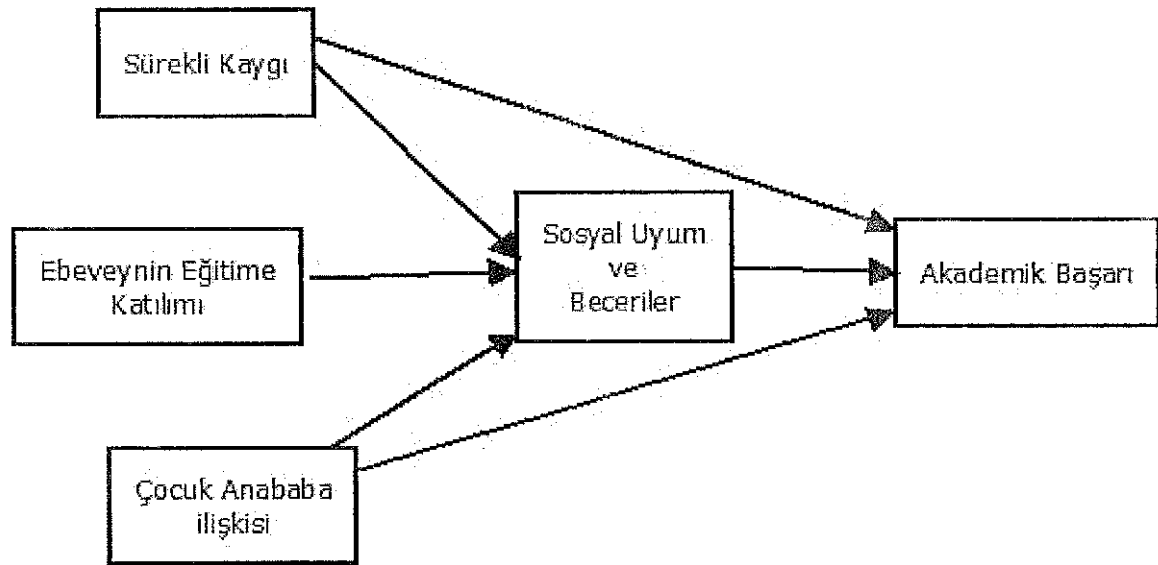
Ebeveynler tarafından, çocuğun AKB'sinin sağlandığı ve sosyalleştiği okullar; sadece çocukları günün belli saatlerinde gözetim altında tutulduğu yer olarak görülerek okul ile iş birliği yapılmamaktadır. Ancak çocuğun eğitiminde sadece ailenin ya da okulun tek başına yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir (Yıldırım ve Dönmez, 2014). Aile ve okul arasındaki iletişim ve iş birliği arttıkça çocukların özgüvenleri artmakta, kendilerini daha değerli hissetmekte ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okul içerisinde aile katılımı yüksek olan çocuklar daha kolay uyum sağlayabilmekte ve akademik anlamda daha başarılı olmaktadır (Sağlam ve Çalışkan, 2017). Çocuğun başarısını etkileyen sayısız faktör bulunmakla birlikte bunlardan herhangi birinde aksaklık olması çocuğun tüm başarısını etkileyebilmektedir. Bu sebeple çocuğun başarısını etkileyen tüm faktörlerin bir bütün olarak hareket edebilmesi için başta aile ve eğitimcilerin yapacağı iş birliği büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmamız ile ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerine dikkat çekmeye ve eğitim faaliyetlerine katılımlarının önemine değinilmeye çalışılacaktır. Çocuklarda ortaya çıkan kaygının ve ailenin çocukla ilişkisinin çocuğun sosyal uyum becerilerini nasıl şekillendirdiği ele alınarak tüm bu durumların çocuğun AKB'si üzerinde nasıl etkide bulunduğu araştırılacaktır. Tüm bu sorunların ardından bu çalışmayla; ebeveynlere ve öğretmenlere, daha mutlu ve sağlıklı bir nesil yetiştirmeleri için bazı durumların açık bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

### 1.2.1. Genel Amaç

Bu çalışmada, araştırma hipotezi; çocukların sürekli kaygıları, ebeveynin eğitime katılımı ve çocuk anababa ilişkisi düzeylerinin, akademik başarısına olan olumlu etkisinde sosyal uyum ve becerilerin aracılık etkisinin bulunmasıdır. Bu doğrultuda çocukların sosyal uyum becerileri ve AKB'lerinin, ebeveynlerin çocukla olan ilişkisi, ebeveynlerin çocuğun eğitim-öğretimine katılma düzeyleri ve çocuğun kaygısı açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan literatür taraması sonucunda sınanmak üzere analiz edilecek Şekil 1.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Hipotez model

### 1.2.2. Alt Amaçlar

1. Ebeveynlerin çocukla olan ilişkisi çocuğun uyum becerilerini yordamaktadır.
  - a. Annenin çocukla olan ilişkisi çocuğun uyum becerilerini yordamaktadır.
  - b. Babanın çocukla olan ilişkisi çocuğun uyum becerilerini yordamaktadır.
2. Çocuğun SK'sı sosyal uyum becerilerini yordamaktadır.
3. AEK çocuğun SUB'unu yordamaktadır.
  - a. Annenin eğitime katılımı çocuğun SUB'unu yordamaktadır.
  - b. Babanın eğitime katılımı çocuğun SUB'unu yordamaktadır.
4. Ebeveynlerin çocukla olan ilişkisi çocuğun AKB'sini yordamaktadır.

- a. Annenin çocukla olan ilişkisi çocuğun AKB'sini yordamaktadır.
- b. Babanın çocukla olan ilişkisi çocuğun AKB'sini yordamaktadır.
5. Çocuğun SK'sı çocuğun AKB'sini yordamaktadır.
6. Çocuğun uyum becerileri AKB'sini yordamaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk dünyaya ilk geldiğinde, ilk sosyal etkileşimini anne ve etrafında onun kişisel ihtiyaçlarını karşılayan bireylerle gerçekleştirir. Yabancı olduğu bu hayatta kalabilmek için beceriler kazanması gerekmektedir ve bu becerileri ilk olarak ebeveynlerinden öğrenir. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken kullandıkları tutum ve davranışlar onların yaşamını derinden etkilemektedir (Aktaş-Özkafacı, 2012). Aile içerisinde sağlıklı bir ortam oluşturulması çocuğun güzel bir geleceğe sahip olması açısından ilk ve büyük önem taşıyan bir etkiye sahiptir.

Hayatının ilk yıllarında çocuk, ebeveynleriyle yoğun ilişkilerde bulunarak ilk sosyal ilk sosyal tecrübelerini ailede edinir. Çocuğa gösterilen tutum ve davranışların yanında ona tecrübe kazanması için fırsatlar vermek çocuk için önemlidir. Çocuk kendisinden daha tecrübeli bireylerle etkileşim içinde olarak sosyalleşir ve toplumsal bir varlık haline gelir (Eminoğlu, 2007). Anadolu içerisinde “Ağaç Yaşken Eğilir.” atasözü bunun için söylenmiştir. Küçük yaşlarda çocuğa verilen eğitim ile ilerleyen yaşlarda çocuğun başına gelebilecek olumlu ve olumsuz yönlere vurgu yapılıır. Çocuğun kişilik eğitimi ve sosyal değerleri aile ve okul öncesi gibi eğitim kurumlarında atılmaktadır (Ünal, 2013). Çocuğun kişiliği ile çevresinde kurduğu ilişkiler arasındaki uyum, çocuğun gelişim dönemlerini sağlıklı geçirebilmesi açısından önemlidir. Sosyal bir varlık olan insanın nasıl bir kişiliğe sahip olacağı etrafındaki bireylerin kim olduğu ile yakından ilgilidir.

Çocukların öğrenme davranışlarıyla ilgili araştırmalar yapan Vygotsky, bir yetişkin ya da akran rehberliği ile çocuğun ileri öğrenmelerini en üst düzeye çıkardığı “Yakınsak Gelişim Alanı” üzerinde durmaktadır. “Yakınsak Gelişim Alanı”yla ilgili olarak Vygotsky, çocuğun tek başına gösterdiği performans yerine diğer bireylerle etkileşim içerisinde gösterdiği performansın çocuğun durumuyla ilgili olarak daha fazla ipucu verdiğini söylemektedir (Vygotsky, 1978 akt. Çeçen, 2010). Çocuk yakın çevresinde bulunan ve kendisinden daha tecrübeli insanlar ile bir davranışı daha kolay

kazanabilmektedir. Küçük yaşta öğrenilen bu davranışlar ilerleyen yaşlarda kalıplaşarak değiştirilmesi daha güç hale gelmektedir. Bu sebeple çocuğun ileriki hayatı için çocuklukta ailesi tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmiş olduğu şeyler çocuğun gelecek yaşantısı açısından önemlidir.

Andı (2014)'ya göre, ilk dört yıl, çocuğun anne ile duygusal etkileşim ve paylaşımında bulunması, çocuğun kendini güvende hissetme ihtiyacını karşılamanın en basit ve en etkili yoludur. Adler (2011) ise çocuğun gelişimini toplumsal bir varlık olarak ele almış ve terapilerinde bireylerin çocukluk yaşantılarını konu edinerek çıkarımlarda bulunmuştur. Bu çıkarımlardan yola çıkarak ailenin çocuk yetiştirme tarzı, çocukla ilişkileri, ebeveynlerin çocuklarına nasıl rol model olduklarına vurgulayıp, bireyleri sosyal bir varlık olarak ele almıştır. Çocuğun hayatının büyük bir kısmını sadece ebeveynleri ile geçirdiği ilk yılları, çocuğun kişisel ve sosyal gelişimi açısından çok önemlidir.

Ayrıca bu araştırmaya çocuğun sınıf öğretmeni ve ebeveyni de katılarak daha somut bilgiler elde etmek mümkün olacaktır. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa bakış açısı aynı değildir. Anne ve babalar öğretmenlere göre çocukları konusunda daha sübjektif değerlendirmeler yapabilmektedir (Ogelmen ve Canbeldek, 2016). Sınıf öğretmenleri ebeveynlerden sonra çocuklarla en çok vakit geçiren yetişkin olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple araştırmaya sınıf öğretmenlerinden çocuğun sosyal uyum becerileri ile ilgili gözlemleri hakkında bilgi alınması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bireyin etrafındaki sosyal çevre ile birlikte bu şekilde ele alınacak çalışmamızın "ekolojik model" özelliği taşıdığını söylemek mümkündür.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bilgiler, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveynin çocuğun eğitim-öğretimine katılma düzeylerinin; çocuğun kaygısını, AKB'sini ve sosyal uyumunu nasıl etkilediği açıklanmaya çalışılacaktır. Bu da çocukların hayatlarındaki en önemli faktörlerden biri olan ailenin çocuğun eğitiminde oynadığı rolün ve çocukla ilişkisinin, çocuğu doğrudan veya dolaylı yollarla nasıl etkilediği konusunda literatüre katkı sağlayacaktır. Geleceğin büyükleri olacak çocukları bu günlerde anlayarak onları en güzel şekilde geleceğe hazırlamak herkesin tereddütsüz istediği bir şeydir. Bu araştırmanın, okyanus olan çocukluk yaşantılarında bir damla su olabilmesi umut edilmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada bulunan ölçeklerin, değişkenlerle ilgili özellikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Bu araştırma kapsamında verilen tüm sorulara katılımcıların içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
3. Araştırmada ölçekleri dolduran çocukların okuduklarını anladıkları varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya ait sınırlılıklar şu şekildedir;

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Manisa'nın Alaşehir İlçesi'nde bulunan ilkokul 3.ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kullanılacak olan veri toplama araçlarının bize verdiği bilgiler ile sınırlıdır.
3. Araştırma katılımcıların veri toplama araçlarına vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın literatür kısmı ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın konusu kullanacak olduğumuz SK, ÇAI, AEK, SUB ve AKB değişkenleri ile sınırlı olacaktır.

#### 1.6. Tanımlar

**Aile:** Herhangi iki farklı cinsten insanın hayatlarını evlilik bağı ile birleştirmiş, aralarında kan bağı olan, aynı amaç uğrunda aynı mekanda yaşayan, çevresiyle etkileşimde bulunan ve kendine özgü kültürel, psikolojik ve duygusal değerlerin olduğu ve bu değerler çerçevesinde toplanan insanların oluşturduğu küme veya kuruma denir (Erkal, 2003).

**Ebeveyn:** Çocuk sahibi anne ve babaya birlikte verilen isimdir (Türk Dil Kurumu, 2018).

**Sosyal Beceri:** Kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2016).

**Sosyal Uyum:** Bireyin aynı anda çevresindeki değişiklikleri algılaması, yeniliklere uyum sağlaması, çevresindeki insanların görüş ve beklentilerine ters düşmeyecek davranışları sergilemesidir (MEB, 2009).

**Akademik Başarı:** Öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan, bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalaması (Akhun, 1976).

**Kaygı:** Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa ya da genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda araştırmanın içerisinde bulunan değişkenler hakkında kuramsal bir bakış açısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle çocuk, anne ve baba ilişkisi ele alınmıştır. Daha sonra ailenin çocuğun eğitim hayatına katılımıyla ilgili bilgiler sunulmuştur. Daha sonra kaygı kavramı açıklanarak sürekli ve durumluk kaygı kavramlarına değinilmiştir. Bu kavramlar açıklandıktan sonra sosyal uyum ve beceriler (SUB) kavramı açıklanmıştır. Son olarak ilgili araştırmalar kısmında değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi daha önceki çalışmalar ile desteklenerek araştırma konusu bir bütün haline getirilmeye çalışılmıştır.

#### 2.1. Çocuk, Anne ve Baba İlişkisi

Kendine özgü bir yapısı olan ve içinde bulunan kişilere yetki ve sorumluluklar vererek işlevlerini gerçekleştiren aile kurumu, insanların üzerinde en çok düşünerek tartışma yaptıkları toplumsal bir olgudur. Ailenin işlevsel özelliklerine bakıldığında, niteliksel olarak birçok özellikten meydana geldiği, bu özelliklerin işlevsel olarak birbiriyle ilişkili olduğu ve bu işlevlerden herhangi birinde bir sorunun olması halinde bütün bir yapının etkilendiği söylenebilir (Alacahan, 2010). Toplum denilen olgu aile olarak adlandırılan küçük yapılardan meydana gelmektedir. Bu yapının küçük bir parçasında meydana gelen olumsuzluk diğer yapıları etkilemekte ve toplumsal yapıya zarar verebilir.

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, bir çocuğun ebeveyn rollerini taklit ederek içselleştirmesi ile birlikte, etten ve kemikten oluşan bir canlıyı sosyal bir varlık haline getirir (Peterson ve Rollins, 2012). Aile kurumu çocuğa, içinde bulunduğu kültürel mirasın aktarılmasını sağlar. Çocuğun kendini ve kültürünü tanıma süreci ilk olarak ailede gerçekleşir. Bu süreç içerisinde çocuğun sevgi, disiplin ve özgürlük olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır. Çocuğun maddi ihtiyaçları bir şekilde karşılanabilir fakat aile

öncelikle çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Çünkü aile içerisindeki sevgi, şefkat ve güven ortamı buna bağlıdır (Yapıcı, 2010). Bireyler fizyolojik olarak ne kadar sağlıklı olsalar da psikolojik ihtiyaçları karşılanmaz ise mutlu bireyler olmayı başarmayabilmektedir.

Hepimiz bir ailenin içinde doğarız ve hemen hepimiz, öyle ya da böyle bir biçimde biçimlenmiş bir aileyle yaşamımızın tümünü geçiririz. Kim olduğumuzu bu ailelerde kavrarız; bu ailelerde gelişir ve değişiriz. Yaşamımızı sürdürebilmek için bu ailelerden destek görmeye ihtiyaç duyarız ve ailemizin diğer bireyelerine destek oluruz (Bitter ve Corey, 2008). Aile içerisinde aileler birbirine destek olmanın yanında birbiriyle iletişim kurarak birbirlerini etkilemektedir. Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkinin yanında aralarındaki ilişkinin niteliği de önemlidir. Çocukların küçük yaşlarda, ebeveynlerine olan duygusal ihtiyaçları daha fazla olmaktadır (Öngider, 2013). Bu doğrultuda ilerleyen yaşlarda sağlam bir kişiliğin temellerinin atılması, çocuğun ebeveynlerine daha çok ihtiyaç duyduğu bu küçük yaşlarda ailesiyle olan ilişkisinin niteliğine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumsal bir yapı içerisinde olan ailenin içerisinde, çocuğun kişilik gelişiminde büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır. Çocuk dünyaya geldiğinde ilk olarak ailesini tanır. Bu sebeple ailede çocuk için ilk model kişiler anne ve babalardır (Kaya, 2012). Çocuk ailenin içerisindeki tüm yapıları bir ayna misali her türlü söz ve davranışlarında yansıtır. Bu durum çocukların model olarak aldığı yakın çevrelerinden kolayca etkilendiklerini iyi bir gözlemci olduklarını göstermektedir (Değer, 2011). Aile içerisinde sürekli gözlem yapan çocuk, hangi durumlarda ne yapması ve nasıl davranması gerektiği ile ilgili ipuçları edinir. Daha büyük bir sosyal yapının içerisine girdiğinde ise öğrendiği bu kalıpları uygulamaya başlar. Çocukların sosyal yapı içerisindeki davranışlarına bakarak ebeveynlerinin kişisel ve sosyal kimliğini anlamak mümkün olabilir.

Çocuklarda sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim için aile en önemli faktörlerden biridir. Eşler arasındaki sorunlar, boşanmalar, ebeveynlerden birinin kaybı, ebeveyn tutumları ve ebeveynlerin çocukla kurdukları iletişim tarzı, cinsiyete göre gösterdikleri davranış kalıpları, ailenin bağlı buldukları kültürün özellikleri gibi durumlar çocuklarda davranış problemleri görülmesine neden olduğu gibi (Özbey, 2010), ebeveynlerden birinin kaybı veya boşanmaları, çocuğu reddetme, ihmal etme, tutarsız davranma, aşırı baskıcı veya aşırı hoşgörülü tavırlar gösterme ise aile içerisinde



sağlıksız bir ortam yaratmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Aile sahip olduğu ebeveynlik becerilerini çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlemeli ve onun eksik yönlerini kapatacak şekilde çocuğa aktarabilmelidir. Kültürel mirasın aile içerisinde aktarılmasında bir araç görevi gören tutumları ve ilişkili bazı kuramları ele almak faydalı olacaktır.

### 2.1.1. Ebeveyn Tutumları

Hayatının ilk yıllarında sadece biyolojik bir varlık olan insanı sosyal bir varlığa dönüştüren aile ve çocuk ilişkisini araştıran Baumrind (1966) ebeveyn tutumlarını, izin verici/aşırı hoşgörülü, otoriter/baskıcı ve demokratik olmak üzere üç farklı model olarak ayırmıştır. İzin verici/aşırı hoşgörülü ebeveynin, çocuklarına karşı olumsuz, kontrolsüz ve yararsız bir tavır içerisinde olduğunu belirtmektedir. Otoriter ebeveyn tutumunu, çocukların davranış ve tutumlarını şekillendirmeye çalışan, itaat etmediğinde ise onları cezalandırmaktan çekinmeyen bir tutum olarak tanımlamaktadır. Demokratik ebeveyn tutumundan ise çocukların özerkliğini ve kendini ifadesini destekleyen, çocuğun etkinliklerini yönlendirmek isteyen ama asla sınırlama koymayan akılcı ve uyumlu bir politika sergileyen bir tutum olarak bahsetmektedir.

Ebeveyn tutumlarını demokratik, ilgisiz, otoriter ve aşırı koruyucu olarak ele alan Kaya (2012), ebeveyn tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik kavramını etkilediğini söylemektedir. Demokratik tutum daha çok sorumluluk bilinci kazanırken, ilgisiz ve otoriter tutum ise çocukta olumsuz bir etki bırakmaktadır. Çocuk için iyi anne-baba tutumu ne tam serbest ne de sert ve baskıcı olmayan; bu tutumların dengeli bir karışımı olan tatlı sert bir tutumdur. Tutarlı, dengeli sevgi ve ilgi çocuğun kendine güvenini ve benlik saygısını yükseltir. Anne-babalar, çocukların hayattaki tutumları, inançları, değerleri, benlik kavramları ve kişilik özellikleri için birinci derece referans kaynaklarıdır.

Abartılmış ve aşırı sevgi ile büyütülen çocuk, sevgiden yoksun olarak büyütülen çocuk, horlanan ve itilip kakılarak büyütülen çocuk, katı ve sert eğitimle büyütülen çocuk gevşek ve aciz bir eğitimle büyütülen çocuk ve tutarsız eğitimle büyütülen çocuk olmak üzere 6 farklı ebeveyn tutumundan bahsetmektedir. Bu tutumların ardından sağlıklı bir ebeveynin nasıl bir tutuma sahip olması gerektiğiyle ilgili açıklamalar yapılmaktadır: Abartılmış ve aşırı sevgi ile büyütülen çocukların ailesi tarafından el üstünde tutulduğu ve çocuğun her türlü isteğinin koşulsuz karşılandığı bir tutum türüdür. Bu çocuklar sosyal

ortama girdiklerinde, aileleri tarafından fırsat tanınmadığı için uyum sağlamakta güçlük yaşarlar. Sevgiden yoksun olarak büyüyen çocuklar, fiziksel olarak büyüsel bile duygusal olarak gelişimleri yaşıtlarına göre geridedir. Horlanan ve itilip kakılan çocukta hep bir yaralanma ve dengesizlik söz konusudur. Ailesinin ilgisini çekmekte başarılı olamazsa içine kapanır. Katı ve sert bir eğitimle büyütülen çocuk, kendi arzuları ve ebeveynlerinin istekleri arasında sıkışıp kalır. Sonunda dengesini yitirip renksiz ve kişiliksiz bir varlığa dönüşür. Gevşek ve aciz bir eğitimle büyütülen çocuk, ebeveynlerini parmağının üzerinde oynatır. Sürekli bir şeyleri yapmak için şartlar koyar ve tehdit eder. Bununla birlikte bencil ve çıkarıcı birine dönüşür. Tutarsız eğitimde ise aynı olaylara farklı zamanlarda farklı tepkiler verilerek çocuğa şu mesaj verilir: istediğini yapabilirsin, yeter ki doğru yer ve zamanı seç (Altınköprü, 2018, s.112).

Ebeveynler çocuklarıyla ilişki kurarken yukarıda görüldüğü gibi çeşitli tutumlar sergilemekte, bu tutumlar ise çocuklarda farklı etkiler yaratabilmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurarken kullanmış olduğu tutumlar çocuk açısından büyük bir önem taşıdığı söylemek mümkündür.

### **2.1.2. Bireysel Psikolojiye Göre Ebeveyn Çocuk İlişkisi**

Bireysel psikolojinin kurucusu Adler, bireyi toplumsal bir varlık olarak ele almış ve terapilerinde özellikle çocukluk dönemindeki aile ile ilişkiler üzerinde durmuştur. Adler, çocuğun hayata iyi bir şekilde hazırlanması için, çocuğun yaşamının ilk yıllarının çok önemli olduğu ve küçük yaştan itibaren gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini. Gün geçtikçe artan anne sevgisi ile çocuğa hayatın benzerleriyle ilgili en iyi deneyimi en yakın ve ilk arkadaşı annesi kazandırmaktadır. Çocuğun bir bütünün parçası olarak sosyalleşmesi açısından ortak hayata yönlendiren ve çocuğun dış dünya ile yerinde ilişkiler kurmaya zorlayan ilk içtepkiler, çocuğun “ilk yakın” olan kişiden anneden hareketle ortaya çıkmaktadır (Adler, 2002). Bu terapide davranış sorunları yaşayan çocuklara yapılan ilk müdahale ailelerini iş birliğine çağırarak olmaktadır. Aile çocuğun hayatındaki her alana etki ederek çocuklarda olumlu ve istendik davranış değişiklikleri meydana gelmektedir.

Çocuğun toplumsallaşmasında özellikle anne üzerinde duran Adler; yaşam ve çocuk arasında, sosyal duygularının gelişmesinde ona yol gösterecek ve başkalarını da kucaklayacak ilgili duygularının kapsayıcı alanını genişletmede annenin zorunlu bir köprü görevinin olduğundan bahsetmektedir. Yapmış olduğu aile terapilerinde, problemli davranışa sahip çocukların aile yapılarını incelemiş ve çocuğun aile içerisinde en az bir üye ile travmatik bir yaşantısının olduğunu fark etmiştir. Bu

problemleri davranışın azaltılarak çocuğun topluma kazandırılmasında ise öncelikle aileyi işin içine katmış ve okuldaki öğretmeniyle iş birliğine gitmeye çalışmıştır (Adler, 1998). Problemleri davranışa sahip çocuklar bu davranışı evde ya da okulda bir şekilde birileriyle iletişime geçerek öğrenmektedir. Çocuğun bu problem davranışlarını çözmek ise olumsuz öğrenmelerinin olduğu bu ortama müdahale ile mümkündür.

### **2.1.3. Psikanalitik Yaklaşımına Göre Ebeveyn Çocuk İlişkisi**

Psikanalitik Yaklaşımın kurucusu Freud, çocukların kişilik gelişimi açısından yaşamının ilk yıllarının ayrı bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Freud, çocuğun ilk yaşam deneyimlerinin çocuğun kalıtsal cinsel yapısıyla birlikte, gelecekteki kişinin karakter yapısını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocukluk döneminde aile içerisinde bir birey olmasından kaynaklı, ebeveynleri ile yaşadığı oedipus kompleksi ve kastrasyon anksiyetesi sonucu, çocuk toplumsal bir varlık haline gelmektedir. Ebeveyndeki kültürel izlerin çocuğa aktararak nesilden nesile bir geçişin olduğunu savunan Freud, bu anlamda ebeveynin çocuk ve kültürün geleceği açısından önemini vurgulamıştır (Parman, 2006).

Freud, aile içerisinde çocuğun hemcins ebeveynini rol model aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte karşı cins ebeveynini etkilemek ve onu kazanmak amacıyla hemcins ebeveynini rakip olarak da görmektedir. Aile içerisinde rakibini taklit etme yoluyla çocuk, bir erkek nasıl davranmalı, bir kadın nasıl davranmalı sorularına cevap bulmaktadır. Bu şekilde toplum içerisinde kendini hemcins ebeveyni ile özdeşleştiren çocuğun, cinsel kimliğinin gelişimini sağlamaktadır. Freud, yetişkinlerle bile yapmış olduğu çalışmalarda, bireylerin özellikle ilk çocukluk anıları, ebeveynleri ile olan ilişkileri, aile içerisinde bireyin konumu, aile içerisindeki diğer bireyler ile ilişkileri ve yaşantıları gibi konular üzerinde sıklıkta durduğunu söylemek mümkündür. Bu dönemlerden herhangi çıkacak bir sorunun çocuğun ilerideki hayatında sorunlar yarattığı görülmektedir (Freud, 2013).

## 2.2. Ailenin Eğitime Katılımı

Ebeveynler, çocuklarının okul dışında nasıl bireyler olduğunu ve neler yaptıklarını merak ediyorlarsa, çocuklarının okul içerisinde kim oldukları, kimlerle takıldıkları ve ne yaptıklarını bilmek zorundadırlar. Okul ve aile çocukların akademik açıdan başarılı olmasında ve olumlu bir kimlik geliştirmesinde etkili olan iki toplumsal kurumdur. Okul ile ailenin iletişimi ve iş birliği ne kadar güçlü ise çocukların sosyal, fiziksel, duygusal, zihinsel ve psikolojik gelişimleri de o ölçüde sağlıklı olacaktır (Ceylan ve Akar, 2010). Sağlıklı bireyler onlara her alanda destek veren aktif ebeveynler ile mümkündür. Bu destek çocuğu zarar vermediği gibi çocuğun görev ve sorumluluklarını yerine getirecek şekilde de olmamalıdır.

İnsanlar tarihin başlangıçlarında, doğa ile sürekli bir mücadele içerisinde olmuştur. Başlarda farkında olmadan hayatta kalmaya çalıştığı bu mücadele daha sonraları bilinçli bir şekilde içinde bulunduğu bir eğitim süreci ile gelişmesine ve ilerlemesine neden olmuştur. Tüm bunların neticesinde aile ve eğitim sürekli birlikte hareket eden ve ilişki içerisinde olan iki önemli sosyal kurumdur. Bireyin öncelikli eğitimi aile içerisinde başlar ve daha sonra okulda devam eder. Okul ve aile içerisinde çocuğa verilen eğitimin birbirini tamamlar nitelikte olması çocuğun gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Yapıcı, 2010). Nitekim eğitim sadece okulda ya da evde sürdürülmesi gereken faaliyetler bütünü değildir. Evdeki eğitimin okulda desteklendiği gibi okuldaki eğitimin de evde bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmenin aile ve okul arasındaki iş birliğine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveyn katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimini iyileştirmek için geniş bir yelpazede okul tabanlı ve ev tabanlı etkinliklere katılımı ifade eder (Maluleke, 2014). Çocuklara verilen eğitim ve öğretimin temel ayakları; anne ve babalar, öğrenciler ve okul olmak üzere üçe ayrıldığı söylenebilir. Bu sebeple ebeveynlerin okulda devam eden eğitim ve öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmaları gerekmektedir (Kotaman, 2008). Başarılı bir çocuk hedefleyen aile katılımı, konuyla alakalı öğrenmelerin artması ve aile içi ilişkilerin geliştirilmesine kadar birçok konuyu ele almaktadır. Aile katılımı her ne kadar yasalarla güvence altına alınmış olsa da birçok ülkede halen aileyi eğitim sistemine dahil etmek mümkün olmamıştır (Keçeli-Kaysılı, 2002).

Ebeveynlere katılımı ile ilgili bir eğitim programı uygulanması, ebeveynlerin çevreye yönelik duygu ve düşüncelerini pozitif yönde etkilemekte ve dolaylı olarak çevreye yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Erol ve Ogelman, 2019). Aileler çevreyle ilgili katılım faaliyetlerine girdiklerinde, çevreye yönelik olumlu kazanımlar sağlayabilmektedirler. Katılım faaliyetlerinden ailelerin olumlu etkilenmesi çocukları da dolaylı yoldan etkilemesine sağlayabilmektedir.

Küçük yaş gruplarında ebeveyn katılımı, daha çok çocuğun okulla ilgili becerilerine doğrudan yardım etmeyi içeren temel davranışlardan oluşur. Daha büyük öğrenci velilerinde ise bağımsızlık ve özerklik faaliyetlerini artırarak çocuğun eğitim faaliyetlerine katılım daha fazladır (Sumaiti, 2012). Bu bilgi ışığında, küçük yaş gruplarında çocuğun eğitim hayatına doğrudan dahil olan ebeveyn, çocuğun yaşı büyüdükçe onu daha çok kendi kendine eğitsel başarıyı yakalaması anlamında dolaylı bir şekilde etkide bulunduğu görülmektedir.

### 2.2.1. Öğrenme Ortamı

Çocuğun eğitimi açısından sadece okullar yeterli değildir. Öğrenmeyi olumlu etkileyen unsurların aile ortamlarında kazandırılması için öğretmenlerin, ebeveynlerin ilgili sorularını yanıtlanmasında kolay ulaşılır ve etkili bir kaynak olması önemlidir. Bu konuyla ilgili olarak ailede de öğrenme ortamının düzenlenmesi önemlidir. Ailede öğrenme ortamının düzenlenmesi için şunlar önerilebilir:

- Güvenli, sağlıklı, düzenli aile ortamı; genel sağlık koşullarının sağlandığı, çocuğun ev kazalarından korunduğu, dengeli beslendiği, yemek saatlerinin ve uyku düzeninin belli olduğu bir ortam yaratılmalıdır.
- Çocuğun uyarılara erişebilirliği; oyuncakların, eğitim araçlarının çocuğun erişebileceği, kolayca bulabileceği yerlerde olmalıdır.
- Oyun alanı ve malzemeleri; çocuğun bilişsel gelişimi için onun düzeyine uygun ve çocuk için güvenli oyuncaklar alınmalı, çocuk için evde bir oyun alanı yaratılmalıdır.
- Öykü, masal kitapları, film ve iletişim; aile ortamı, çocuğun bilişsel düzeyine uygun iletişimleri dinlemesine izin verildiği, konuşmasının ve soru sorulmasının teşvik edildiği, kahramanlarını olumlu modeller olarak alabileceği kitap ve filmlerin bulunduğu, çocuğun okumasının desteklendiği bir ortam olarak düzenlenmelidir.
- Çalışma ve araştırma ortamı; aile ortamında çocuğun ödev, proje ve araştırmalarına yapmasına fiziksel olarak uygun ortamlar hazırlanması çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirmesi açısından önemlidir (Sahranç, 2011, s.22).

Çocuğun öğrenme faaliyetlerinden evde genellikle sorumlu kişi anne ve okulda öğretmenlerdir. Aktif olarak çocuğunun eğitim hayatına katılan ebeveynler, süreç içerisinde bazı sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümü için öğretmenler ile ebeveynler arasında sürekli ve yapıcı bir iletişimin olması gerekmektedir. Ebeveynler bu sorunları bir eksiklik olarak görmemeli, eğitimciler ise bu süreçte aileleri cesaretlendirerek katılıma teşvik etmeleri gerekmektedir.

### **2.2.2. Ebeveynin Eğitimdeki İşlevi**

Ebeveyn için en önemli şey çocuğunun geleceğidir. Çocuğunun mutlu bir geleceğe sahip olması için harekete geçmek isteyen ebeveyn; çocuğunun nasıl bir hayatı var, neleri sevmekte, ne ile ilgilenmekte, kiminle oynamakta, ne okumakta ve okuduğunu nasıl kavramakta olduğunu bilmektir. Bunlarla birlikte ebeveyn çocuğunun okul yaşantılarını takip etmeli ve çocuğun okuluyla ilgili çatışmaları varsa bunları önceden sezip beklenmedik bir zamanda öğrenmemelidir (Makarenko, 1996). Başarılı bir ebeveyn çocuğunu yakından tanımalıdır. Çocuğunda bir farklılık olduğunda bunu sezer ve en kısa zamanda buna müdahale ederek çocuğunun gelişimine katkıda bulunabilir.

Ebeveynler genel olarak çocuklarının eğitim faaliyetlerine katılmakta ilgisiz kalmakta ve bu faaliyetleri daha çok öğretmene yüklemektedir. Aileler daha çok acil durumlarda okula gelip bilgi alma, öğretmenlerin tavsiye ve gözlemlerini dinleme ya da toplantılara katılma gibi etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Yeterli düzeyde yapılmayan veli toplantıları, öğretmenin uzmanlık alanına sürekli müdahale eden veli, ailenin eğitim işinde pasif kalarak bu sorumluluğu okula yüklemesi, eğitimcilerin aile katılımının işlerini aksattığını düşünmeleri gibi olumsuz tutumlar aile katılımını etkilemektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çocuğun sağlıklı bir ortamda büyümesi için ebeveynlerin yanında öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Bütün sorumluluğu ebeveynlere yüklemek ve her şeyi onlardan beklemek çocuğun sosyal bir varlık olarak bazı yetenekleri kazanmasını engelleyebilir. Aynı şekilde ebeveynlerinde eğitim faaliyetleri ile ilgili olarak kendilerini yetersiz görüp tüm sorumluluğu öğretmenlere atmaları da uygun bir davranış değildir.

### 2.2.3. Öğretmenin Eğitimdeki İşlevi

Öğretmenin veli ile kuracağı sağlıklı bir iletişim çocuk açısından çok önemlidir. Öğretmen ve veli arasındaki iletişimde başlatıcılık görevi öğretmene aittir. Birçok öğretmen velilerin okula ilgisiz olmalarından yakınırırlar. Ancak bu ilginin yaratılması ve sürdürülmesinin öğretmenin sorumluluğunda olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin sadece şikayet amacıyla değil olumlu şeyler içinde aile ile iletişim kurması aileyi eğitime dahil etmek adına önemlidir. Hatta çocukla ilgili olumsuz bir durum dile getirilecekse bile öncelikle çocukla ilgili olumlu bazı durumlardan bahsetmek faydalı olacaktır. Ailenin eğitime katılması konusunda şüphesiz öğretmenin etkisi çok fazladır (Yılmaz, 2012). Ebeveyn ile öğretmen arasında kurulacak sağlıklı iletişim, sorumlulukların paylaşılması ve daha güçlü olunması aşamasında hem ebeveyne hem de öğretmene katkı sağlamaktadır.

Okul ve aile, sanki çocuklarla ilgili olarak görev ve sorumlulukları farklı kurumlarmış gibi birbirlerinin alanlarına girip iş birliği yapmayı reddederler. Fakat okul ve aile arasında kurulacak iş birliği sayesinde bir uyum ve başarıyı oluştururken, ebeveynlerin aktif olarak eğitim sürecine katılımının ise öğrencilere olumlu bir etkide bulunduğu artık günümüzde tartışılmaz bir olgudur (Argon ve Kıyıcı, 2012). Öğretmenler günümüzde ne kadar sadece okul içerisinde aktif kişiler olarak görülse de okul içerisindeki öğretmenin çocukla ve velilerle olan iletişim şekli, çocukların okul dışında kim olduklarını da etkileyebilmektedir.

### 2.2.4. Akran Çevresinin Eğitimdeki İşlevi

Çocuğun okul içerisinde en çok içerisinde bulunduğu sosyal gruplar akran ve arkadaş çevreleridir. Arkadaş çevreleri, çocuğun eğitim hayatında önemli bir etkiye sahiptir. Okula uygun olmayan arkadaş çevreleri çocuğun okul ve eğitim konularında olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilmektedir. Öğrencinin okula karşı olumsuz tutum takınmasına neden olacak arkadaş gruplarına baktığımız zaman bunlar; örgün eğitimden ayrı kalmış, kötü alışkanlıkları olan ve eğitime karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmayan bireyler olarak gruplanabilir (Özbaş, 2010). Birey bir süre sonra içerisinde bulunduğu arkadaş grubunda varlığını sürdürebilmek için uyum davranışları

gösterebilmekte ve etrafında bulunan kötü alışkanlıkları edinebilmektedir. Bu sebeple çocukların takibi konusunda öğretmenlere ve velilere büyük görevler düşmektedir.

Olumsuz davranışları ve kötü alışkanlıkları olan bu gruplar içerisinde olan bireyler, bağlı buldukları grubun etkisiyle yalnız başlarına yapmaktan çekinecekleri bir davranışı rahatlıkla yapabilirler (Tuncel, 2012). Öğretmenler okul içerisinde bu tarz grupların kontrolünü mümkün olduğu kadar sağlamaya çalışsalar da okul dışında bu durum daha çok ailenin sorumluluğundadır. Okul içerisinde eğitimciler tarafından bu grupların kontrolü kolay bir şekilde sağlansa da okul saatleri dışında bu grubun faaliyetlerinin devam etmemesi için velilerin çocuklarını okul dışında da gözlemlemeleri gerekebilmektedir.

### 2.3. Kaygı

Kaygı, insanoglunun sahip olduğu doğal duygulardan bir tanesidir. Kaygı ilk hissedildiğinde kişide olumsuz çağrışımlara sebep olabilmekte ancak kişi tarafından kontrol edildiği ve yönlendirilebildiği takdirde, hayatında olumlu sonuçlar elde etmesini de sağlamaktadır. Başarı öncesi kişiyi güdülemesi ve kişiyi motive etmesi anlamında olumlu bir etkiye sahipken, ayrılık kaygısı gibi olumsuz sonuçları da mevcuttur. Özellikle gelişimin çok hızlı olduğu küçük yaşlarda ortaya çıkan bu duygu, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine etki etmektedir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Kaygı durumunu daha iyi anlamak için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazılarını ele almak gerekirse: Kaygı, üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa ya da genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak (TDK, 2018) ya da bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak da ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1997).

Ebeveyn davranışları olumsuz olan ve problemleri etkileşim kalıplarına sahip aile ortamında büyüyen çocuklar daha kaygılı olmaktadır (Drake ve Ginsburg, 2012). Kaygı çocuklarda bazı yaşamsal sorunlara neden olmaktadır. Ayrılık kaygısı yaşayan çocuk, okula ilk başladığında ebeveyninden ayrılmak istememekte, sürekli başına bir şey geleceğinden korkmakta ya da okulda isteksiz davranışlar sergilemektedir. Çocuklarda, kaygı davranışına tepki olarak ağlama, bağırma, donakalma ya da sıkıca sarılma davranışlarının yanında ileriki aşamalarda panik bozukluklar, titreme, terleme, bulantı



ya da karın ağrısı gibi fiziksel semptomlarla birlikte kendini gösterebildiği (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) gibi özellikle davranış bozukluğu olan kendini kurtarmak ve korumak için yalan söylemek gibi savunma mekanizmaları geliştirdiği de sıklıkla görülmektedir (Kayaoğlu, 2015). Kaygı bireyi fizyolojik olarak etkilediği gibi psikolojik ve davranışsal anlamda da etkisi altına alabilmektedir.

Genellikle korku ile karıştırılan kaygı kavramı literatürde birbirinden farklı olarak ele alınmaktadır. Kaygı içerisinde daha çok kişisel düşünceleri barındırmaktadır. Korkulan şeyler genellikle her insanda aynı duyguyu uyandırır. Ancak kaygı duyulan şeye bireyin kendi düşünceleri ile yüklediği bir anlam vardır. Bir kişinin kaygı duyduğu şey başka biri için kaygı oluşturmayabilir. Korku bu bakımdan nesnel kaygı ise öznel bir olgudur (Manav, 2011). Aileler yaşadıkları kaygıları genellikle tutumları ile çocuklarına yüklerler. “Koşma düşeceksin!”, “Böyle yaparsan annen olmam.” gibi cümleler ile çocuklara çok fazla kaygı yüklemesi yapılabilir. Bu durumla karşılaşan çocuk hiçbir şey yapmayıp pasif kalabilir ya da bir kaygı taşıyıcısı olarak bunu etrafına yayabilir. Bu şekilde çocuk korkuyu öğrenir. Bir çocuğun heyecansal tepkileri ebeveynlere saçma gelse de “duyguları değiştirmeden kabul etmek” kaygı ve korkuyu taşıyan kişilere olumsuz duygularla başa çıkma gücü ve cesareti verir (Özel Ekin Lisesi, 2002). Bu tarz davranış bozukluklarında ebeveynler çocukla kurdukları ilişkileri gözden geçirdiklerinde yanlış bir şeyin olduğunu fark edebilirler. Ancak çocuğu kaygılandıran durumun aile dışındaki çevresel faktörlerden kaynaklanma ihtimali de söz konusudur.

Çocuklarda sağlıklı gelişim deyince bunun sadece fiziksel ve zihinsel açıdan değil sosyal ve duygusal yönden de olduğu bilinmelidir. Sevgi olgusu ile gerçekleştirilen duygusal gelişim çocuk ile ebeveynleri arasındaki etkileşim ile gerçekleşmektedir. Çocukların ebeveynleri tarafından sevilmesi, sözel olarak desteklenmesi, güvenli bir ortam oluşturularak korunması ve ebeveynleri tarafından ilgilenilmesi çocuğun duygusal ihtiyaçlarını meydana getirmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanmasında bir sorun meydana gelmesi halinde çocuklarda duygusal örselenmeler meydana gelmektedir. Bu duygusal örselenmeler engellenmediği takdirde çocuklarda istenmeyen ve süregelen bir kaygının oluşmasına zemin hazırlanmaktadır. Çocukların tehlikelerden uzak tutulmaması, tehlikeler ile karşılaştığında mücadele edebilmesi, yaşama uyum sağlayabilmesi için ihtiyacı olan kaygının gereğinden fazla yaşanması, çocuğun faaliyetlerini, sosyal ilişkilerini ve dolaylı olarak yaşamında olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Okula başlama, her ebeveynin çocuğu ile yaşayacağı bir süreçtir. Bu süreç içerisinde kimi çocuk bu durumu rahatlıkla atlatabilirken kimi çocuk uyum sürecinde sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle ebeveynin daha çok kaygılı olabildiği bu süreçte, çocuğun bu uyum sürecini rahat bir şekilde atlatabilmesi için öncelikle bunu ebeveynin başarması beklenmektedir. Çocuğunu gözünün önünde o ana kadar hiç ayırmamış ve sürekli çocuğunun başına bir felaket gelecek korkusu yaşayan annelerin bunu başarması güç görünmektedir. Olumsuz ebeveyn tutumları neticesinde, çocuk okula başladığında bir kaygı edinmektedir. Bu kimi zaman başına bir şey gelecek korkusu olabildiği gibi kim zamanda ebeveyninden ayrılma korkusu olabilmektedir. Çocukların okula yeni başladıklarında yaşadıkları bu sorunlar sevgi ve merhametle çözülebilir. Ancak bu durumda ebeveyn panikler ya da bu süreçte olumlu katkılarda bulunmazsa çocukta akademik başarısızlık, öğretmen ya da aileye karşı güven kaybı gibi olumsuzlukları beraberinde getirecektir (Pedagoji Derneği, 2011).

Kaygı, kuramlar tarafından ele alınarak, farklı bakış açılarıyla anlaşılmaya çalışılan bir olgu haline gelmiştir. Kaygı kavramını daha iyi anlayabilmek için bazı kuramlara yakından bakmak faydalı olacaktır. Fakat yapılan çalışmalar dikkate alındığında kaygı kavramını daha çok günümüz modern dünyasında Bilişsel ve Davranışçı Kuramın ele aldığını söylemek mümkündür. Önceki yıllarda ise Bireysel Psikoloji ve Gestalt Terapileri ve Varoluşçu Yaklaşım çeşitli teknikler ve çalışmalar ile kaygı olgusuna müdahale etmişlerdir.

### **2.3.1. Bilişsel Davranışçı Terapi'nin Kaygıya Bakış Açısı**

Bilişsel model, işlevsiz düşüncenin, daha gerçekçi ve uyarlayıcı bir hale gelmesi ile kişinin duygu ve davranışlarında iyileşme meydana getirme sürecini ifade eder. Burada vurgulanan temel nokta, aynı olaylara farklı bakış açıları ile bakan iki farklı insanın farklı şeyler düşünerek farklı yaşantılara sahip olmalarıdır. İnsanlar kendileri ve çevreyle ilgili olarak altta yatan olumsuz temel inançları onların çevrelerini olumsuz algılamalarına ve kendileriyle ilgili olarak işlevsiz düşüncelere sahip olmalarına sebep olmaktadır. Kişinin zihninde sürekli olarak tekrarladığı bu düşüncelere otomatik düşünceler denmektedir. Bu işlevsiz düşünce yapısını oluşturan otomatik düşünceler bireyde, çeşitli depresyon, kişilik bozuklukları, anksiyete, fobi ve kaygı bozukluklarına neden olabilmektedir (Beck, 2016).

Hayal dünyası daha geniş olan küçük çocuk etrafındaki olay ve nesnelere olmadığı gibi görebilir ya da abartabilir. Bu da çocuğun etrafındaki kişi, olay ve nesnelere ilgili olarak işlevsel olmayan temel inançlara sahip olmasına neden olabilir. Bu konuyla ilgili olarak bazı bilişsel işleme tipleri bulunmaktadır. Bu işleme tipleri; keyfi çıkarsama, seçici soyutlama, aşırı genelleme, büyütme ve küçültme, ya hep ya hiç şeklinde düşünme, felaketleştirme ve olmalı ifadeleridir (Türkçapar, 2017). Bu düşünce sistemlerini ve çocuklarda bıraktığı örnek etkileri açıklamak, bilişsel terapistlerdeki çocuklarda kaygıyı anlamak açısından faydalı olacaktır.

#### *2.3.1.1. Keyfi çıkarsama*

Elinde bir kanıt olmadığı halde ya da tam tersi kanıtlar olduğu halde kişinin belli bir sonuca ulaşmasıdır. Örneğin ailesi tarafından özel derse gönderilen, eğitimle ilgili tüm masrafları karşılanan bir çocuk “Ailem beni sevmiyor ve ilgilenmemek için sürekli beni meşgul ediyorlar.” gibi bir temel inanca sahip olabilir.

#### *2.3.1.2. Seçici soyutlama*

Olayları bağlamından kopartarak tek bir bağlama odaklanarak daha belirgin özellikleri ihmal etme ve görmezden gelme anlamına gelmektedir. Örneğin tüm notları pekiyi olan bir öğrenci bir dersten kötü bir not aldığı anda buna takılarak üzülür ve sınıfta kalacağına inanır.

#### *2.3.1.3. Aşırı genelleme*

Sınırlı sayıda örneğe bakarak bir genel kurala inanmak ve bunu izlemektir. Örneğin okul değişikliği yapan bir çocuğun, “Kimse beni sevmeyecek.”, “Beceriksiz olduğum için farklı bir okula gidiyorum, yetersizim.” gibi düşünceleri temel alması buna örnek verilebilir.

#### *2.3.1.4. Büyütme ve küçültme*

Bireylerin durumlarıyla ilgili olarak öznel atıflarda bulunmasıdır. Güzel bir lise kazanan çocuk bunu herkesin yapabileceğini iddia ederek başarısını küçültebilir. Bir öğrenci sınıf ortalamasının altında olduğu bir dersi baz alarak başarısız olduğunu düşünerek,

diğer notları sınıf ortalamasının üzerinde olmasına karşın bunun basit olduğunu, asıl çalışkan olma kriterinin ortalamanın altında olduğu ders olduğunu söyleyebilir.

#### 2.3.1.5. *Ya hep ya hiç şeklinde düşünme*

Bireylerin yaşantılarını ya siyah ya beyaz şeklinde iki uç algorithmada değerlendirmesidir. Örneğin bir arkadaşı tarafından eleştiriye maruz kalan çocuk “Artık beni hiç sevmeyecek.” şeklinde düşünebilir. Başka biri ile tenefüse çıkan arkadaşını gördüğünde “Asla benimle bir daha dost olmayacak.” diyebilir. Tahtada öğretmenin sormuş olduğu soruyu çözemeyen çocuk bir daha asla çalışkan olamayacağını ve öğretmeni tarafından sevilmeceğini düşünebilir.

#### 2.3.1.6. *Felaketleştirme*

Olması muhtemel sonuçları göz ardı ederek sürekli olumsuz düşünmektir. Örneğin kardeşi olacak bir çocuk, kardeşi olduktan sonra ailesinin artık onu sevmeyeceğini ve sürekli kardeşiyle ilgileneyeceğini düşünebilir. Ailesinin burada onun artık bir abi ya da abla olacağını, sürekli kardeşi ile oynayacağını söylese bile bu durum çocukta kaybetme korkusu ve kaygısı yaratacaktır.

#### 2.3.1.7. *Olmalı İfadeleri*

Kişinin –meli, -malı düşünce tarzı ile dünyanın ve kendisinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili katı kurallar koymasındır. “Ailem için başarılı olmalıyım!”, “Onları hayal kırıklığına uğratmamalıyım!”, “Tüm arkadaşlarımı memnun etmeliyim!” gibi düşünce tarzları çocuklarda çok sık karşılaşılan ve kaygıya sebep olan temel inançları oluşturur.

### 2.3.2. **Bireysel Psikolojinin Kaygıya Bakış Açısı**

Bireysel psikolojinin kurucusu Alfred Adler, terapilerde danışanın iç görü kazanmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda danışana, sorunları ne kadar süredir yaşadığı sorulurken çocukluk yaşantıları üzerinde durularak; çevresi ile ilişkileri ve kendini nasıl algıladığı sorulur. Danışma esnasında soyut anlatımdan ziyade somut düşünceler, duygular, davranışlar üzerinde durulmaktadır (Altıntaş, 1992). Bu doğrultuda bireysel

psikolojinin bireyi sosyal bir yapı olarak ele aldığı söylenebilir. Burada sahip olunan duygu ve düşüncelerin somutlaştırılması danışma oturumlarında kişiyi anlama konusunda ipuçları vermektedir.

Ayrıca bireysel psikolojinin temelinde kişinin bütünleşmiş bir kişiliğe sahip olması gerektiğinden bahsedilir. Bütünlüklü bir kişiliğe sahip bireyin temel özelliği demokrat bir kişiliğe sahip olmasıdır. Demokrat kişilik, esnek olduğu gibi belirsizliğe ve farklılıklara karşı hoşgörülüdür. Bu sayede birey kaygıdan uzak bir şekilde zihni açık ve içgüdülerini kontrol ve kabul edebilen bireydir. Kaygıdan uzak bu birey kendisini ve başkalarını olduğu gibi kabul eder, saldırgan davranmayan, baskıcı olmayan ve yabancılaşmamış bir kişilik olarak açıklanabilir. Bireysel psikolojiye göre insan doğuştan gelen içgüdüler ile davranışlarını meydana getirir. Karşılaştığı durumlara ilişkin kaygıları savunma mekanizmaları ile gidermeye çalışır. Bu sayede bireyin kişiliğinin bir bütün halinde devamlı ve başarıya endekli olması bu kuramın temelleri arasındadır (Eker, 2012).

### **2.3.3. Gestalt Terapinin Kaygıya Bakış Açısı**

Şimdi ve Burada olma konusunda Bilişsel Davranışçı Terapi ile aralarında bir benzerlik durumu söz konusu olmasına karşın, bazı noktalarda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Gestalt Terapi mümkün olduğu kadar otantikdir ve terapi daha çok danışan odaklıdır ve belirlenmiş bir gündem yoktur. Bilişsel Davranışçı Terapide ise otantikliğe yer yoktur ve terapiler yapılandırılmıştır. Amaç danışanın işlevsiz düşüncelerini mümkün olan en kısa zamanda değiştirmektir. Her iki düşünceyi de kaygı anlamında ele aldığımızda zamanı bir bütün olarak görüp; geçmişe yönelik üzüntüleri ve yarınlar için kaygıları bugün bir yük gibi taşıyan insanları konu aldığını görmek mümkündür (Dinç, 2014).

Bir araştırma sonucuna göre, Gestalt yaklaşımına göre yapılan bireysel danışma süreçlerinin, bireylerin SK'larını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının yorumuna göre, deney grubunda yer alan katılımcıların SK'larında görülen azalmanın nedeni olarak danışma sürelerinin kısa tutulmasına rağmen, danışanların kısa sürede olsa anı yaşayabilmeleri olabileceği vurgulanmaktadır. Gestalt terapiye göre kaygıyı azaltmanın en iyi yolu içinde bulunulan anda olabilmektir (Korkut, 1992). Bu anlamda Gestalt Terapiyi ele aldığımızda, bireyi onu meydana

getiren parçalardan daha anlamlı bir halde gördüğü ve bu parçalar üzerinden bireyi kaygı ile ilgili olarak kişiyi şimdi ve buradaki anda ele alarak onu bu yükten kurtarmaya çalıştığını söylemek mümkündür.

#### **2.3.4. Varoluşçu Yaklaşımın Kaygıya Bakış Açısı**

Varoluşçuluğa göre evrende kendi varlığını meydana getiren ve kendi yolunu yaratıp seçebilen tek varlık insandır. Bu yüzden insan özgürdür, kendi sorumluluklarını üstlenebilir. İnsan varoluşundan ve bunun bir gün sona ereceğinden haberdar olarak “Varoluş Anksiyetesi” yaşar. Yokluk ve hiçlik duyguları insana hayatı daha doyumlu ve anlamlı yaşayıp yaşamadığı konusunda kaygılandırır. Dünyaya gelme konusunda kendi isteği sorulmamış olsa da dünyaya geldikten sonra ne yapacağı konusundaki sorumluluk yine insanın kendisine aittir (Geçtan, 1974).

Varoluşçu psikoterapi, varoluşçu felsefeyi temel alarak kişilere bireysel ya da grupla yardım etme süreçlerini temel almaktadır. Bu süreçte bireylerden insanların ortaklaşa paylaştığı yalnızlık, özgür seçimler, ölüm ve yaşamın anlamın keşfedilme kaygısı gibi varoluşsal kaygılarını fark etmesi beklenir. Kişi bu süreç içerisinde seçtiği yolla ilgili sorumluluk alması üzerine yoğunlaşır. Seçtiği yol bireyin kendini keşfetmesini sağlar. Bu sayede kişi savunmalarından kurtularak otantik bir birey olma yolunda ilerler (Koçak ve Gökler, 2008).

Birey içinde bulunduğu sosyal çevre içerisinde kaygı yaşayabilmektedir. Sosyal kaygı, çok çeşitli nedenleri olan karmaşık sosyal bir durumdur. Birden fazla nedeni olması nedeniyle sosyal kaygının altında yatan sebepleri bulmak zor olabilmektedir (Öztürk, 2014). Birey sosyal yapı içerisinde bazı beceriler ile uyum sağlayabilmektedir. Bu sebeple bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için sosyal uyum ve beceriler kavramı bir sonraki başlık altında detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

#### **2.4. Sosyal Uyum ve Beceriler**

Her birey başta aile olmak üzere toplumsal bir sistemin bir parçası olarak dünyaya gelir. Bireylerin içerisinde bulunduğu topluma karşı bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumluluklar bireyin toplum içinde varlığını

sürdürebilmesinin yanında kendi fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaını sağlayabilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için birey, öncelikle sosyal uyum sağlayabilmelidir. Bireyin sosyal anlamda uyum sağlayabilmesinde sosyal becerilerine büyük bir rol oynamaktadır. Sosyal açıdan uyum sağlayan ve sosyal becerileri gelişmiş birey, bu sürecin sonunda sosyalleşerek toplumsal bir varlık haline gelebilmektedir.

Çocuk ailenin, aile ise çocuğun bir parçasıdır ve bu parçaları ayırmak mümkün değildir. Çocuk küçük yaşlardan itibaren çevresiyle olumlu bir ilişki kurabilmek için, yaşına uygun uyum ve beceriler kazanmaktadır. SUB'un temeli ailede atılırken daha sonra bunu sürdüren kurumlar olarak okul, önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Özyürek, 2015). Bu sebeple SUB ve sosyalleşme kavramlarıyla birlikte, bunlara temel oluşturan aile ve okul yapılarını ele almak faydalı olacaktır.

#### **2.4.1. Sosyal Uyum**

Bireyin sahip olduğu beceriler sonucu elde ettiği sosyal uyum onu toplumun bir parçası haline getirir. Sosyal uyuma sahip bir birey, etrafındaki bireyler ile sağlıklı bir ilişki diğer bireyler ile iş birliği içinde çalışabilir. Başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyar. Bununla birlikte sosyal uyuma sahip birey gerektiğinde kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebildiği gibi gerektiğinde başkalarından yardım istemekten çekinmez (Günindi, 2011). Sosyal beceriler ile toplumdaki onay alan birey, sosyal olarak uyum davranışı göstererek, kendisinin de toplumu onayladığı mesajını davranışlarıyla etrafa gösterebilir.

Küçük yaşlardan itibaren çocuklar; aile, arkadaş çevresi, okul ve farklı sosyalleşme kaynaklarından, bir şekilde etkilenecek sosyal beceriler kazanırlar. Ancak bazı çocuklara bakıldığında bu becerileri yeterince kazanamadıkları gözlemlenmektedir. Bu sebeple bu çocukların sosyal uyum becerilerini doğrudan müdahale yapılarak kazanmaları sağlanabilir. Ancak müdahale yapılmadan önce çocukların hangi tür becerilerinde eksiklikler olduğu tespit edilmelidir (Günindi, 2010). Bu durumun fark edilmesi öncelikle çocuğu en çok gören ve tanıyan ebeveynleri olmak üzere öğretmenlerinin de sorumluluğundadır.

Dünyaya gelmesiyle birlikte birey bir ailenin ferdi olur. Yaşadığı süre içerisinde bulunduğu topluma ve içinde yaşadığı kültüre ait olabilmek için, kendisinde bulunan bazı değer yargılarını ve örüntülerini değiştirmekle birlikte bazılarını da geliştirmek durumunda kalabilir. Etrafındaki insanlar tarafından onaylanmak ve sevilen bir birey olmak hem toplumun hem de bireyin sağlığı açısından önemlidir. Sağlıklı bir birey içinde yaşadığı toplumda uyumlu bir çerçeve geliştirerek kendi huzur seviyesini yükseltebilir. Yaptığı işlerdeki verimin artması sayesinde de birey toplumun refah düzeyinin artmasına katkıda bulunacaktır (Özkurt, 2018). Birey içinde yaşadığı topluma bir şekilde uyum sağlayarak hem kendisini hem de toplumu daha sağlıklı hale getirebilmektedir. Bu ilişki döngüsünde toplum ve birey karşılıklı olarak birbirlerine fayda sağlayabilmektedir. Bireyin ve toplumun varlığını sürdürebilmek için birbirine ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

#### 2.4.2. Sosyal Beceriler

Çocukların toplum içerisinde bir yer edinmesi, onların toplum tarafından kabul edilmesiyle başlar. Her toplumun içerisinde, bireylerden beklenen bazı tutum ve davranışlar bulunmaktadır. Bu tutum ve davranışlara sosyal beceriler denilmektedir ve bireyin toplum tarafından kabul edilmesi açısından önemlidir. Sosyal beceriler; çocukların parçası olduğu sosyal çevre tarafından kabul edilmeleri ve sosyal ilişkilerinde olumlu bir etkiye sahip olan duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır. Çocukların bu becerileri edinmesi ile birlikte içinde bulunduğu toplumdaki kişiler ile daha sağlıklı iletişim kurabilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal beceriler farklı bir kaynaktan ise kısaca bireyin toplum içerisinde diğerleriyle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Önalın-Akfiat, 2006). Bu açıklamalar ışığında sosyal becerilerin, sosyal yapı içerisinde bireyin diğerleriyle olan ilişkilerinde sahip olması gereken birtakım özellikler olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal beceri ile ilgili bu tanımlara baktığımızda, bireyin sosyal bir varlık olmasında önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin kişilerarası ilişkilerde önemli bir yeri olduğu ve bulunulan toplumdaki onay almayı sağlayan davranışları meydana getirdiği görülmektedir. Bununla birlikte sosyal becerilere baktığımızda, bireyin hayatındaki kişilerden etkilenecek, öğrenme yoluyla bu davranışları kazanabildiğini söylemek mümkündür (Tagay, Baydan ve Voltan-Acar, 2010). Birey, sosyal becerileri



yakınında bulunan kişileri rol model olarak da öğrenebilmektedir. İnsan, sosyal becerileri genellikle sosyalleşmiş kişilerle etkileşim kurarak kazanabilmektedir. Bu sebeple sosyal becerilere bir insanın neden sahip olması gerektiğini daha iyi anlamak için “sosyalleşme” kavramı ele alınmalıdır.

### 2.4.3. Sosyalleşme

Sosyalleşme bireyin doğumu ile başlayıp hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Kişi hayatının başlamasıyla birlikte yaşamını devam ettirebilmek için sahip olduğu çevreye uyum sağlar ve bunun için diğer insanlarla etkileşim içerisindedir. Birey içerisinde bulunduğu sosyal çevrede kabul görebilmek için, olumlu karşılanacak ve olumsuz tepkileri azaltacak birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir (Bülbül, 2008). Sosyal beceriler bireyin kendisinde bulunan özellikleri içerirken, sosyal uyum ise bireyin dışarıya yönelik gösterdiği davranışları kapsamaktadır. Sosyalleşme ise SUB’un tamamını kapsayan bir kavramı ifade etmektedir.

Sosyalleşme, belirli bir grup ya da topluma ait yaşam tarzının anlaşılması ve bu toplumdaki kişiler arasındaki karşılıklı etkileşim sürecini ifade etmektedir. Birey bu öğrenme sürecinde, toplum içerisinde bulunan kalıp davranışları kendisi kişiselleştirerek, içinde bulunduğu topluma ait bir kimlik sahibi olur. Bireyler içinde buldukları toplumun değer yargılarını nesilden nesile aktarırlar. Bu sayede bireyin toplumu, toplumunda bireyi sürekli hale getirdiği bir sistem meydana gelmektedir. Zaman zaman bu etkileşim azalsa bile, bireyin sosyalleşme süreci asla sona ermemektedir (Şahan, 2008). Sosyalleşme süreci bireyin yaşamı boyunca devam ettiği gibi hayatının her alanında karşılaştığı bir olgudur. Etrafındaki kişiler ile kuracağı ilişkilerin bütünü olarak bireyin kişiliğini oluşturmaktadır.

Sosyalleşme, bireyin doğumundan ölümüne kadar sürer ve içinde bulunduğu toplumun kural, değer, dil, dini öğretiler, kültürel özellikler, toplumsal cinsiyet rolleri gibi kavramları bireye aktarır. Biyolojik bir canlı olarak yaşama gözlerini açan bir insanı sosyal bir canlıya dönüştüren kaçınılmaz bir süreçtir. Öncelikle ailede başlayan sosyalleşme süreci daha sonra sosyal çevre, eğitim, kitle iletişim araçları ile yaşam boyu devam eder. Toplum içerisinde sosyalleşmemiş bireylerde şiddet eğilimi ve saldırganlık gibi bazı antisosyal davranışlar görülmektedir (Köseoğlu, 2018). Sosyal

ortamlarda nasıl davranacağını, nasıl iletişim kuracağını ve ne hissetmesi gerektiği ile ilgili karmaşa yaşayan insanlar diğer insanlarla kaynaşamamakta ve problemlili davranış tepkileri göstererek sürece dahil olmaya ya da ondan kaçınmaya çalışabilmektedir.

#### 2.4.4. Sosyal Uyum ve Becerilerde Ailenin Rolü

Adler (1998)'e göre çocuklar SUB'u öncelikle aile içerisinde kazanırlar. Bu konuda en büyük görev anneye düşmektedir. Çocuğun aile içerisinde gelişen toplumsallık duygusunun daha büyük bir sosyal çevreye yayılmasında anne aracılık etmektedir. Bu konuda aile içerisindeki bütün fertler çocuğu derinden etkileyebilmektedir. Fakat buradaki en büyük etkiyi, bütün aile fertleri arasında ilişkilere aracılık eden anne ve baba yaratmaktadır. Çocuk aile içerisinde ebeveynlerin problemleri çözüm yöntemlerini, daha büyük bir sosyal çevrede taklit edebilmektedir.

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için bazı sosyal becerileri kazanması gerekmektedir. Küçük yaşlardan itibaren bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bu beceriler çocuklara içinde buldukları aile, akran grubu, okul gibi çeşitli sosyal gruplar tarafından bir şekilde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çocukların bazıları bu becerileri yeterince kazanamazlar ve dışarıdan bir desteğe ya da müdahaleye ihtiyaç duyabilirler. (Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak, 2006). Çocuklara bu aşamada yardım edebilmek için iyi bir gözlemci olabilmek ve hangi alanlarda sorunlar yaşadığını tespit edebilmek gerekebilir. Çocuğun eksik olduğu alan ne kadar erken fark edilirse bu becerinin kazandırılması da o derece hızlı olabilmektedir.

Cüceloğlu (2016)'na göre, toplum içerisinde bireyin uyum sağlayarak yaşam başarısına ulaşabilmesi için; diğer kişilere muhtaç olarak doğan insanın, başta ebeveynleri tarafından olmak üzere karşılanması gereken gönül ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu sosyal bir varlık olan insanın bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için toplumsal bir varlık olarak diğer insanlarla iletişim ve etkileşim kurması gerektiği söylenebilir. Bireyin bu gönül ihtiyaçlarını öncelikle karşılaması gereken kişiler, en yakınında bulunan ebeveynleridir. Ebeveynler, her yönden sağlıklı bir çocuk yetiştirmek için çocuklarının fiziksel ihtiyaçlarının yanında duygusal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmak zorundadırlar.

#### 2.4.5. Sosyal Uyum ve Becerilerde Okulun Rolü

Öztürk (2014)'e göre çocuklar okula ilk başladıklarında, okul içerisinde bulunmak istememe ya da ebeveyninden ayrılmak istememe konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu konuya genel anlamda okul fobisi denilmektedir ve bu tamamen çocuğun sosyal olarak farklı bir ortama uyum sağlaması ile alakalıdır. Bunu hemen hemen bütün çocuklar yaşar fakat süresi her çocukta aynı değildir. Burada çevresel faktörler olarak ebeveynlerin bazı davranışları ya da aile içerisindeki bazı durumlar okul fobisini tetikleyebilmektedir. Öncelikle ebeveynlerden biri ya da her ikisi, aşırı koruyan, kollayan, çocuğu hiç yalnız bırakmayan, çok ilgilenen, çok seven, çocuğu hiç serbest bırakmayarak sosyalleşmesine izin vermeyen ve sürekli yanından ayırmayan anne ve baba profili çocuğun okula içerisindeki uyumunu etkileyebilmektedir. Bununla birlikte aile içerisinde şiddet gören ya da şiddete tanık olan, anne ve baba arasındaki sürekli tartışma gibi durumlarda da çocuk oldukça gergin ve stresli olabilmektedir.

Çocuklar okul öncesi ve ilkökul eğitimine başlamalarıyla birlikte fiziksel, bilişsel, duygusal ve dil gelişimleri desteklenir. Bunlarla birlikte eğitim yaşamı ve kişiliği şekillenerek, ilerleyen yaşlarında diğer insanlarla nasıl iletişime gireceği ve sosyal yaşantılarında nasıl bir tutum içerisinde olacağı konusunda temel oluşturur. Okul çocuğun ihtiyacı olan sosyal uyum becerileri kazanması için uygun ortam oluşturur. Okul içerisinde çocuğun SUB'u destekleyecek yaşantıların denenmesi ve uygun olanların yerleştirilmesi için ortam hazırlanarak çocuğun sosyal gelişimi desteklenir. Okul içerisindeki uzman eğitimciler tarafından, çocukların SUB'unun gelişmesi amacıyla çeşitli programlar uygulanarak çocuk topluma kazandırılmaya çalışılır (Sungur, 2010).

Okul genel olarak gerçek dünyanın minyatürü gibidir. Dünyanın bu küçük simülasyonunda çocuklar küçük yaşantılar elde ederek gerçek dünyada ne yapmaları gerektiği ile ilgili ipuçları edinebilirler. Burada toplumun belli bir kesimindeki ailelerden fertler gelerek, aile içerisinde öğrendiklerini uygulamaya koyabilirler. Deneme yanılma yoluyla neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrenme fırsatı yakalayabilirler. Okul çocukların küçük yaşlarda küçük hatalar yaparak onların tecrübe kazanmasına izin verir. Bu sayede ilerleyen yaşlarda daha büyük sorunlar ile karşılaşan çocukların büyük hatalar yapmasını önleyebilmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu toplum içerisinde yer edinebilmesi ve uyum sağlayabilmesi sayesinde kendisini diğer insanlar ile performans olarak karşılaştırabilme fırsatı edinebilmektedir. Bu sayede hangi alanlarda diğerlerine göre daha başarılı ve başarısız olduğunu fark edebilmektedir. Bireyin akademik anlamdaki bu performansı bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

## 2.5. Akademik Başarı

Bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından onaylanması ve geleceğe dair refah düzeyi yüksek bir hayata sahip olması açısından AKB büyük bir önem taşımaktadır. Bireyin akademik anlamda başarılı ya da başarısız olması; zekâ, ilgi, yetenek gibi soyut olarak ele alınan, bireyin sahip olduğu performans özelliklerinin daha somut bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır. Bireyin akademik anlamda bir başarı elde edebilmesi sadece kişisel özellikleri ile değil, ona sosyal destek verecek ebeveynleri ve öğretmenleri gibi kişilere de ihtiyaç duymaktadır.

Toplum içerisinde genel olarak insanlar çocuklardan üst düzey AKB beklemektedir. Çocukların akademik alanda başarılı olabilmeleri için düzenli ve istikrarlı çalışmalar gerektiği tecrübeli kişiler tarafından vurgulanmakta (Yıldırım, 2000) fakat bu konuyla ilgili olarak eğitim faaliyetleri sadece okulda sürdürülmesi gereken faaliyetler olarak görülmektedir. Sarier (2016)'e göre eğitim sadece okulda gerçekleştirilen değil, aile ortamında da sürdürülmesi gereken etkinlikleri içermektedir. Bununla ilgili olarak eğitim ortamında bulunan çocukların AKB'sini büyük ölçüde aile faktörleri etkileyebilmektedir.

Okulda akademik olarak başarısızlık, çocuğun kapasitesi ile performansı arasında bir uyumsuzluk olduğu sonuç olarak birbirine paralel hareket etmediğini göstermektedir. Öğrencinin aslında başarılı olabileceği eğitsel bir alanda, ondan beklenen başarıyı sergileyememesi durumudur. Akademik başarısızlık çocuğun okula başladığı ilk yıllarda başlar ve ergenlik döneminin sonunda kalıcı hale gelir. Çocuk ile ebeveynler arasındaki yanlış kurulan iletişim ve sorunlu ilişkiler çocuğu başarısızlık sendromuna sürükleyebilmektedir (Büyükkaragöz, 1990). Bu sebeple çocukların erken yaşta takiplerinin sağlanarak, küçük yaşlarda çocuklara yapılacak küçük müdahaleler ile akademik anlamda başarılı bireylerin yetiştirilmesi mümkündür.

AKB konusunda sadece çocuk-ebeveyn ilişkisi değil, öğretmen-ebeveyn ilişkisi de büyük önem taşımaktadır. Yılmaz (2012) ebeveyn ve öğretmenin birlikte çalışma konusunda bazı durumlarda başarısız olabildiği ve öğrencilerde gözlemlenen başarısızlığın %45'inin aile içi faktörlere dayanmakla birlikte eğitimcilerin de aile ile iş birliğine gitmediği bu süreçte, çocukta başarısızlık ve davranış bozukluklarının görüldüğünü belirtmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim bir ekip işidir. Veli ve öğretmen arasında kurulacak sıcak ve samimi bir ilişki öğretmenin sınıf içerisindeki kontrol ve denetimine yardımcı olacaktır.

AKB anlamında üçüncü önemli boyut öğretmen-çocuk ilişkisidir. Bu konuyla ilgili olarak AKB için sınıf öğretmenleri de önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitim hayatının ilk yıllarını başarılı bir şekilde yapılacak bir başlangıç, çocuğun hayatını ilerleyen yıllarda kalıcı ve olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir (Yörükoğlu, 2002). Eğitimcilerin temel amacı öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştıran akademik ve çevresel sınırların aşılmasında onlara yardımcı olmaktır. Bir çocuğun ev dışında en çok vakit geçirdiği yerlerden biri okuldur. Okula yeni başlayan çocukların her biri benzer bir hazırlık sürecinden geçemeyebilirler (İnsan Hakları Derneği, 2008). Özellikle ilkokula henüz yeni başlayan bir öğrencinin başarısızlığında bedensel büyüme ve gelişimsel bazı sıkıntılarının olduğu olabileceği muhtemeldir. Öğretmenlerin bu konularda bilgili olmaları çocuğun bu durumu atlatmasına faydalı olabilmektedir. Böyle bir durumu fark eden bir öğretmen çocuğu başarısız olarak etiketlemek yerine çocuğun bedensel büyüme ve gelişmesine yardımcı olacak çalışmalar yapabilir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2007).

Cüceloğlu (2016)'na göre her anne ve baba muhakkak çocuğunun akademik anlamda başarılı olmasını ve onunla gurur duymak ister. Bu duruma hayır diyebilecek ebeveyn sayısı yok denecek kadar azdır. Kendi çocuğunun yaşam başarısına kendini adanmış anne ve babalar, aşağıdaki beş temel özelliğe dikkat etmelidir:

1. Çocuğunuz başarılı olmak için ders çalışmak zorunda. Bu sayede okulda başarılı bir öğrenci olabilir. Ayrıca bununla birlikte birçok kurs almakla beraber bir yığın kitaba tonlarca para ödeniyor. Çocuğunuz bütün bunların ne için yapıldığının bilincinde olmalıdır.
2. Çocuğunuz yapmak istediği şeylerle ilgili olarak araştırmalar yapıp, keşfederek bilgiyi özümsemelidir.
3. Çocuğunuz bilgisini etkili bir biçimde kullanabilmek için gerekli becerileri kazanmaya çalışmalıdır.

4. Çocuğunuz bilgi ve becerisini etkili bir şekilde eyleme dönüştürme sorumluluğunu almalıdır.
5. Çocuklarınız elde ettikleri sonuçlardan yola çıkarak, iyi yaptıklarının ve daha iyi yapabileceklerinin farkına varmalıdır.

Bu beş temel özelliğe verilecek gerçekçi yanıtlar bir ailenin çocuğunun yaşam başarısına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Eğer bu temel özelliklerden herhangi birini ya da birkaçını çocuğunuz göstermiyorsa şu iki koşuldaki birinde bir hata yapıyor olabilir: “Ailenin sürekli çocuğu ile iletişimde olması.” ve “Bütün bu söylenenleri anne ve babanın da kendi hayatlarında uyguluyor olması.”. Tüm bu açıklamalar ışığında çocuğundan herhangi bir alanda başarı bekleyen ailenin öncelikle kendi hedefleri olması, bunları keşfederek başarıya ulaşma konusunda çocuğuna örnek olması gerekmektedir (s.120).

Sarı (2017)'ya göre toplumumuzda, öğrencilik yıllarında akademik anlamda başarıya ulaşamayan ailelerin, çocuklarından yüksek AKB gerektiren meslekler konusunda genellikle çok ısrarcı bir şekilde baskı gösterdiğini belirtmektedir. Ebeveynler, çocuklarının başarıları ya da başarısızlıkları sonucu oluşan duyguların kat be kat fazlasını yaşamaktadırlar. Burada yapılan temel hata çocuğun başarısını değerlendirme hatasıdır. Önemli olan çocuğumuzun kapasitesini, ilgilerini ve yeteneklerini tanıyarak, bu doğrultuda onları değerlendirmektir. Ebeveynlerin burada untabildikleri şey, onlar bizim çocuklarımızdır, başka eşi benzeri yoktur ve bizler için nicel puanlardan daha çok şey ifade etmektedirler.

Öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça AKB'lerinin düştüğü gözlemlenmektedir. Bunun neden kaynaklandığına tam anlamıyla cevap vermek mümkün değildir. Motivasyonun düşük olması, öğrenci beklentilerinin yeterince karşılanmaması, ders programlarının yeterince ağırlaşması, sonuç almaya yönelik beklentilerin artması gibi sonuçların incelenmesi, bu durumun açıklığa kavuşması açısından anlamlı sonuçlar verebilir (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Günümüz çağında AKB'nin daha çok bir amaçtan ziyade hedeflere ulaşmaya yarayan bir araç olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu sebeplerden ötürü çocuklar AKB'lerini içselleştirmekte güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Başarısızlık genellikle eğitim sisteminin en büyük sorunu olmuştur ve başarısızlığın en önemli sonuçları arasında nitelikli insan gücünün yetişmemesi olmuştur. Bu sebeplerden dolayı ülke kaynakları boşa harcanmaktadır. Başarısızlık sonucunda veli, eğitimci ve çocuk üzülmemekte, motivasyon kaybı gibi birçok çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Başarı herkes tarafından sahiplenilen bir olgu olsa da başarısızlık

konusunda kimse sorumluluk almak istememektedir. Bazı veliler çocukları okula göndermekle tüm sorunların hallolduğunu düşünmektedir. İlgisiz çocuklarda kişilik ve davranış bozuklukları gelişmekte ve AKB'leri düşmektedir. Veli ise bu olumsuzluklardan kaçmak için okulla olan ilişkisini kesmektedir (Dam, 2008). Eğitim bireye faydalı olması halinde dolaylı yoldan ülkeye de faydalı olacaktır. Tam tersi bir durumda ise ülke içerisinde maddi ve manevi bir tahribata sebep olabilir.

Günümüzde eğitim yalnız okulda, ailede, akran çevresinde, sokakta doğrudan çocuğa verilen bir özelliğe sahiptir. Bunların yanında internet, radyo, film, kitap ve gazete gibi yazılı ve işitsel teknolojik araçlar sayesinde dolaylı yoldan verilebilme özelliğine de sahiptir. Eğitim hizmetleri kurumsallaşmaya başlamasından itibaren insanların refah düzeyinin artırılmasında çok önemli bir güç unsuru haline gelmiştir. Eğitim sonucunda AKB'lerine göre bireyler, hayatlarını nasıl idame ettirecekleri, akademik, sosyal, duyuşsal, mesleki vb. gelişimlerini nasıl sağlayacaklarına yönelik temel bir basamak özelliğine sahiptir (Akin, 2012). Çok fazla bilginin olduğu günümüzde teknolojik aletler sayesinde bu bilgilere ulaşmak daha da kolaylaşmıştır. Bu sebeple eğitim içerisinde teknolojinin de yaygınlaştırılması çocukların bilgiyi daha kalıcı bir şekilde almasına yardımcı olabilmektedir.

### 2.5.1. Başarısızlığın Sebepleri ve Sonuçları

Ebeveyn olarak çocuklarımızın başarılı olmasını isteriz. Bununla ilgili olarak çocuklarımıza sürekli öğütler vererek bunlarla başarıya ulaşmasını bekleriz. Buna rağmen bazı çocuklar başarıyı yakalayamamış olabilir. Bunların sebeplerini Nar (2006) şu şekilde sıralamaktadır:

- Bireysel sebepler; çocukların eğitsel çalışmaları konusunda zamanı iyi kullanamamaları, amaç ve hedefin olmaması, özgüven eksikliği, derslere karşı önyargı, arkadaş ilişkileri, düzenli uyumama ve dengeli beslenmeme, fiziksel rahatsızlıklar ve hastalıklar çocukların başarısız olmasındaki temel faktörlerdir.
- Aileye bağlı sebepler; ailenin beklentinin üzerinde başarı beklemesi, anne ve baba arasındaki geçimsizlik, çocuğun kıyaslanması, ebeveynin zamanı kullanmada örnek olamaması, evde bir ebeveynin ilgisiz kalması, ders dışı aktivitelere sınırlı imkân verilmesi, ebeveynin okulla ilgili olumsuz düşünceleri, çocuğa sürekli emir verilmesi, düşük sosyoekonomik durum, aileden birinin sürekli hasta olması çocukta aşırı kaygı gibi sorunlara ve başarısızlığa neden olmaktadır.

- Okulla ilgili sebepler; kalabalık sınıflar, fiziki yetersizlik, materyal eksikliği, aşırı disiplin, öğrencinin zorlanması, sürekli ders, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmaması, verimli ders çalışma tekniklerinin anlatılmaması, çocukla alay edilmesi çocuğun okul içerisindeki akademik performansını düşürmektedir (s.24).

Başarısız çocuklarda birçok duygusal ve davranışsal sorunlar görülmektedir. Özellikle kıyaslanan çocuklarda ilerleyen yaşlarda ailesini beğenmeme ve başka ebeveynlerle kıyaslama durumu söz konusu olmaktadır. Çocuğu başarısızlığa sürükleyen ailesel faktörler özellikle çocuğun kendisinin değersiz olduğuna dair inancını arttırmaktadır. Özellikle dersleri konusunda baskı yapılan çocuk, beklentiyi karşılayamazsa büyük bir kaygı yaşamakta, beklentileri karşılayabildiğinde ise keyifsiz ve mutsuz olmaktadır. Çünkü hedef kendi ilgi ve yeteneklerine göre değil, başkalarının isteklerine göre seçilmiştir (Yılmazoğlu, 2013). Aileler çocuklarının kendilerinden farklı biri olabileceğini ya da onlardan ayrı bir özel hayatı olabileceğini belli bir yaşa kadar kabul etmekte güçlük yaşayabilmektedir. Ancak her birey özeldir, ilgi ve yetenek alanları farklı olabilmektedir. Bir birey mutlu olmak için ise yapabildiği ve başarılı olduğu alanlara yönelmesi ve yönlendirilmesi muhtemelen bireyi daha mutlu biri haline getirebilir.

Başarısızlık olgusu aslında çok fazla tartışmaya açık bir olgudur. Günümüz eğitim sistemi incelendiğinde her çocuğun her alanda en az bir öğretmen kadar başarılı olabilmesi beklenmektedir. Kendi ilgi duyduğu alan dışında başarılı olmaya çalışan çocuk hayal kırıklığına uğrayabilmekte ve bu da onda olumsuz birtakım sonuçlara sebep olabilmektedir. Ayrıca ilgi ve yeteneğinin olmadığı bir alana emek harcaması, yapabildiği ve yetenekli olduğu bir alan için vakit kaybına da sebep olabilmektedir.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışma konusu olan ÇAI, AEK, çocuğun kaygısı, çocuğun SUB'u ve AKB'sı konularında, yurtiçi ve yurtdışında yapılmış benzer çalışmalar örnek gösterilmiştir.



### 2.6.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Aile ve çocuk üzerine yapılmış bir çalışmada, algılanan ebeveyn desteğinin artmasının çocukların kendilerini algılamaları ile sosyal ve duygusal uyumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ele alınan değişkenler için, aile desteği faktörünün sosyal ve psikolojik uyum ile AKB arasında bir aracılık etkisi olmadığı sonucu bulunmuştur. Çalışma sonucuna göre aile desteğinin artmasının çocukların sosyal ve psikolojik uyumları açısından bir koruyucu faktör olduğu görülmektedir. Sonuç olarak AKB'leri ne düzeyde olursa olsun, aile desteği çocuğun sosyal ve psikolojik uyumu açısından önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bouffard, Roy ve Vezeau, 2005).

63 anne ve 30 aylık çocuklarıyla birlikte 6 ay boyunca yapılan bir çalışmada, anne ve çocuk arasında saldırgan davranış ve sözlü hakaret gibi yaşanan çekişmelerin görülmesi ve sıklığındaki farklılıkların çocukların sosyal ve duygusal gelişimine etkisi incelenmiştir. Laboratuvarlarda yapılan gözlem faaliyetleri sonucunda, anne ile çocuk arasındaki olumsuz yaşantıların ve çekişmelerin, çocuğun daha sonraki sosyal ve duygusal gelişimleri ile bağlantılı olduğu ve olumsuz etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Laible ve Thompson, 2002). Ebeveynde bulunan depresyon, düşmanlık, anksiyete gibi psikopatolojik durumlar, çocuğun kaygı geliştirme anlamında bir risk faktörüdür. Çocuk ve ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerin psikopatolojik durumları kontrol edilerek çocukları bir yıl boyunca gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda psikopatolojik durumlara sahip ebeveynlerin çocukların en az bir yıl herhangi bir anlamlı değişiklik gözlenmemiş olmasına karşın, annelik ve babalık davranışları, olumsuz olarak düşündüğümüz ebeveyn davranışlarına sahip ailelerde, çocuğun eğer genetik yatkınlığı da varsa kaygı bozukluğu geliştirme ihtimalinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Drake ve Ginsburg, 2012). Bu çalışma sonucunda çocuklarda görülen kaygının kalıtsal olabileceğini vurgulamaktadır.

Okul öncesi gruplarda yapılan bir araştırmada, ebeveyn mizaç özelliklerine göre sınıflandırılan çocuklarda; düşük sosyal etkileşim gösteren çocukların oyunlarda daha kaygılı davranışlar sergilediği, yüksek sosyal etkileşim gösteren çocuklara kıyasla daha içselleştirici sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sosyal etkileşime girme düzeylerinin duygusal düzensizlikleri ile alakalı olduğu sonucuna varılan çalışmada,

çocukların sosyal çevresiyle iletişime daha çok girmesi halinde düzensizlik ve uyumsuzluğun azaldığı görülmektedir. Çocukların sosyal etkileşime girme düzeyleri ile ebeveyn mizaç özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Rubin, Coplan ve Fox, 1995).

Kültürlerarası yapılan bir çalışmada çocukların okullardaki sosyal etkinliklere katılımında ailesi ile ilişkilerinin ve iletişiminin belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk ailelerinin bu sosyalleşme olgusunu daha çok okulun sorumluluğuna bıraktığı, Hollandalı ailelerin ise bu konuda daha çok sorumluluk alarak aile içi boş zaman etkinlikleri ile çocuklarına vakit ayırarak okulda da destek verdikleri görülmüştür (Aslan ve Arslan-Cansever, 2007).

Bireyin toplumsal bir varlık olarak büyümesi ve o topluma uyum sağlaması açısından aile çok önemli bir faktördür. Aile içerisinde uyum sağlayamayan çocuk topluma uyum sağlayamamakta ve topluma uyum sağlayamayan çocuğunda toplum tarafından dışlanması kaçınılmaz görülmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocukları ve aileleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada sonuç olarak sosyal gelişmeyle ilgili önemli değişikliklerin çocuk-anne-baba ilişkilerini etkilediğini söylemektedir. Aile ilişkilerinin öneminin azalmasının, aile kültürünün aktarılamamasına ve bununda ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimde ciddi psikolojik sorunlar yarattığı görülmektedir. Bu psikolojik sorunların çocuğun sosyal uyumunu bozduğu ve toplum tarafından dışlandığı belirtilmektedir (Shabas, 2016).

Çocuklar için temel etki sahibi annenin psikolojik ve sosyal durumlarının çocuklara yansıdığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Avustralya'da yapılan bir çalışmada, annedeki kaygı bozukluğunun çocuklarda kaygı bozukluğunun varlığını önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Aynı çalışmada anne ve çocuğun kaygısına algılanan ebeveyn tutumunun aracılık rolü yaptığına dair kanıtlar elde edilmiştir. Fakat aynı çalışmada baba ve çocuğun kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (McLure, Brennan, Hammen ve Brocque, 2001). Otizmli çocuklarla yapılan farklı bir çalışmada çocukları ile ebeveynlerinin genel kaygı, ayrılma kaygısı ve sosyal kaygı düzeyleri ile arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, bütün kaygı türlerinde annelerin ortalamasının çocukların ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir (Bermúdez, Sánchez, del Sol, & Sevilla, 2015). Anneler ve çocukları ile yapılan bir çalışmada, annelerin eğitim

düzeyi ve çocukların biyolojik yaş olarak büyük olmalarının okula ve çevreye uyum sağlamalarına anlamlı bir şekilde pozitif yönlü bir etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Brzezińska, Czub ve Ozadowicz, 2013). Aile içerisindeki ebeveynler arasında özellikle annenin psikolojik durumu, davranışları, hatta eğitim durumları gibi faktörlerin çocukla olan ilişkisi sonucunda çocuğu olumlu ya da olumsuz etkilediği ve kaygı gibi bazı patolojik rahatsızlıklara sebep olduğu yukarıdaki çalışma sonuçlarında açık bir şekilde görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuğun okul yaşantısına katılma faaliyetleri çocuk açısından olumlu birçok sonuç doğurmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan bir literatür taraması çalışmasında, ebeveynlerin, çocukları sosyal ve eğitsel hedeflerin içselleştirilmesini teşvik edecek şekilde sosyalleştirdiği sonucuna varılmıştır. Ebeveynler, evdeki çocuklarıyla eğitim faaliyetlerine girerek (ödev, okuma, modelleme) başarı beklentilerini ifade ettiği ve çocuğun eğitim faaliyetlerine aktif bir şekilde katılan ebeveynin çocuğun AKB'leri ve motivasyonlarında artma olduğu görülmektedir (Menheere ve Hooge, 2010). Bir başka araştırmada ise çocukların sosyal uyum düzeyleri ile başarı motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal sorumluluklarını yerine getiren ve dış çevre ile daha çok ilişki içerisindeki çocukların uyum becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak aile, okul ve çevresiyle daha uyumlu çocukların akademik olarak daha başarılı olacakları konusundaki motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (AlZboon, 2013).

Kaygılı bireyler toplum içerisinde uyum sağlamakta güçlük yaşamaktadır. Ergenler üzerinde yapılmış bir çalışmada çocuğun sosyal yetkinliğinin düşük değerlendirilmesi, sosyal açıdan endişeli ergenlerin ortak özelliklerinden biri olduğu görülmüştür. Aynı çalışmanın sonuçları arasında, kaygı düzeyleri diğerlerinden daha yüksek ergenlerde, daha düşük kaygıya sahip ergenlere kıyasla, kendilerini sosyal etkileşimlerde daha beceriksiz olarak değerlendirmişlerdir (Levpuscek, 2004). Benzer bir çalışmada genç ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik dönemindeki üç farklı grupta yapılmıştır. Bu gruplarda yapılan çalışmada çocukların sosyal kaygı ve sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farka bakıldığında, genç ergenlerin, orta ve geç ergen

grupları ile karşılaştırıldığında, sosyal kaygıları ile sosyal uyumları arasındaki negatif anlamlı ilişki arasındaki korelasyonun daha güçlü olduğu görülmektedir (Peleg, 2012).

Okul öncesi örnekleminde yapılan farklı bir çalışmada, aktif oyunlar oynayan 10 çocukta kaygı düzeylerinin diğerlerinden yüksek olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Bunun ailede olumsuz bir durumdan kaynaklandığını düşünen araştırmacı konuyu araştırdığında iki çocuğun ebeveynlerinin ayrılarak farklı birileriyle evlendiği ve başka bir akrabaları tarafından büyütüldüğü, diğerlerinde ise otoriter ve fiziksel şiddet uygulayan ebeveynler olduğunu görmüştür. Bu çalışmada kaygılı çocukların iletişim becerilerinde eksikler görüldüğü ve çocuğun sosyal uyumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Gersamia ve Imedadze, 2015).

Kore'de AKB'nin yüksek olmasını araştıran bir çalışmada, çocukların toplum içerisinde sosyal bir varlık olarak kabul edildikleri üzerinde durulmaktadır. Koreliler doğuştan gelen başarı ve yeteneklere inanmamakla birlikte, disiplin ve çabanın başarı için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişkinin çocuklarının AKB'lerini etkilemede büyük bir rol oynadığı belirtilmekle beraber, ebeveyn desteğinin yanında bilgi desteğinden çok duygusal desteğin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koreli çocukların fedakârlık yapan ve destek gösteren ailelerine kendilerini borçlu hissettikleri ve bu sebeple aile beklentilerinin de çocuğun AKB'sinde önemli bir rol oynadığı çalışmanın bulguları arasındadır (Kim ve Shin Park, 2006).

Tayvan'da yapılan ebeveynler ve ergen çocukları üzerine yapılan bir çalışmada, evlilik uyumsuzluğunun bir toplumdaki ergenleri doğrudan olumsuz etkilemediği fakat ev içerisindeki çatışma oluşturan bu durumun ergenler tarafından daha az arzulanan bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulguları arasında evlilikte uyumsuzluğun olduğu ailelerde, ergenlerin gelişimiyle ilgili sağlık sorunları ve sapkın davranışları ile birlikte diğer yönlerini de etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sırasında annelerin babalara göre çocuklarının eğitim hayatlarında daha çok katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Son olarak Tayvan'da ebeveynler batı kültürüne göre çocuklarının AKB'leri için farklı bir tutum sergilese de (daha disiplinli, otoriter ve geleneksel) ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına bir şekilde dahil olmalarının onların AKB'leri pozitif yönlü etkilediği görülmektedir (Ti Lee, Beckert, In Wu ve Yin Kuan, 2011).

Ergenlerle yapılan bir çalışmada ise anne ve babalık stillerinin otoriter stilde baskınlık gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu stile sahip ebeveynlerin çocuğunun eğitim hayatına daha çok katıldığı ve bu çocukların AKB'lerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada babaların çocukların eğitime katılımları ve okulla iş birliği yapmaları konusunda kayıtsız kaldıklarına dair bir sonuca da ulaşılmıştır (Matejevic, Jovanovic ve Jovanovic, 2013).

### 2.6.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Aktaş Özkafacı (2012) tarafından, küçük yaş gruplarında yapılan bir çalışmada annelerin demokratik tutumu ile çocukların sosyal beceri düzeyi puanı arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aşırı hoşgörülü, otoriter ve aşırı korumacı ebeveyn tutumları ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı olmayan fakat negatif yönlü düşük bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Eminoğlu (2007) tarafından, küçük yaş gruplarında yapılan farklı bir çalışmada annelerin çocuk yetiştirirken kullandıkları fiziksel ve duygusal cezalandırma davranışlarının çocukların gösterdiği sosyal ilişki davranışlarını olumsuz etkilediği sonucu bulunmuştur. Babaların standartların belirginliği (çocuğun davranışlarına verilen standart tepkiler ve çocuktan standart beklentiler) alt boyutu ile çocukların sosyal ilişki davranışları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ebeveyn tutumlarının çocukların kaygıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan bir çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, SK'ları ve durumluk kaygıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygıları ile koruyucu ve otoriter tutumun pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin göstermiş oldukları demokratik tutum ile de sürekli ve durumluk kaygıları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Aynı çalışmada demokratik ebeveyn tutumu ile sınav kaygısı arasında ilişki bulunamazken, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumlarının ise sınav kaygısı ise pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duman, 2008). Üniversite öğrencileriyle yapılan benzer bir çalışmada, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin kaygıya olan duyarlılıklarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerdeki kaygı duyarlılığının, koruyucu talep eden ve otoriter ebeveyn

tutumu ile pozitif yönlü ve anlamlı, demokratik ebeveyn tutumuyla ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Erözkan, 2012).

Aile ortamı ve çocuğun bu aile ortamını ne derece sağlıklı algıladığı, çocuğun sosyal ortamlarda uyum sağlamasını etkilemektedir. Bu konuyla ilgili olarak lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada aile ortamının sağlıksız olarak algılanmasının çocukların uyum düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile ortamının değerlendirilmesinde, problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler alt boyutları dikkate alınmıştır. Aile ortamında bu alt boyutlardan herhangi birinde sağlıksız olarak algılanması çocuğun uyum becerilerini doğrudan etkilemektedir (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010). Ebeveynlere olumlu anne ve babalık eğitiminin verildiği bir çalışmada, ebeveynlerin ve çocukların anksiyete (kaygı, endişe) düzeyleri, ön test ve son test yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Bu çalışma bulguları arasında, olumlu anne ve babalık eğitiminin ebeveynlerdeki anksiyete düzeyini azalttığı ve bununla birlikte çocukların anksiyete düzeylerinde de düşmeler olduğu görülmüştür. Anksiyete düzeyi düşen ebeveynlerin çocuklarına ait duygusal ve davranışsal sorunların da azaldığı gözlemlenmiştir (Özyurt, 2013).

Çocukların bakım ve sorumluluğundan genellikle annelerin sorumlu olduğu ülkemizde, okul öncesi çocuklarla yapılan bir çalışmada, babaları ile nitelikli olarak geçirdikleri süre ile çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babalar çocuklarıyla verimli vakit geçirmelerinde iş yoğunluğu, beden ve zihin yorgunluğu gibi faktörlerin buna engel olduğunu vurgularken, çocuklarıyla verimli zaman geçirmelerinin çocuklarını kişisel ve sosyal alanda desteklediğini ve kendilerini de daha mutlu hissettiklerini düşünmektedirler (Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu, 2013). Bu bağlamda babalar ne kadar arka planda gözükseler bile çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde büyük rol sahibidirler.

Kaygı yaşayan çocuğun kaygı durumu, hayatının her anında karşısına çıkmaktadır. Yapılan bir çalışmada, çocuklarda, tanıdık kişilerle yaşına uygun toplumsal ilişkilere girebilme becerisi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma içerisinde, çocukta eğer kaygı durumu varsa, kaygısı yalnızca erişkinlerle olan ilişkilerle değil, akranları ile olan ilişkiler sırasında da ortaya çıktığı ve çocuklarda ağlama, huysuzluk yapma, donakalma veya tanıdık olmayan insanların olduğu toplumsal durumlardan uzak durma olarak dışa vurulabileceğinden bahsetmektedir (Dilbaz, 2000). Üniversiteli öğrencilerle

yapılan bir diğere çalışmada, aile desteği ile öğrencinin kaygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları arasında, ebeveynleriyle olan ilişkilerinde memnun olan çocukların, öznel ve psikolojik olarak daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Mersin ve ksz, 2013). Bu alışmalar ışığında ailesiyle sorunlu bir ilişkisi bulunan çocuklarda kaygı gelişebilmekte; kaygılı ocuk ise, özellikle okul içerisinde birlikte olduğu akranlarıyla da sosyal uyumu yakalayamamaktadır.

Ebeveyn ocuk ilişkisinin kalitesi, birlikte çok fazla vakit geçirmek anlamına gelmemektedir. Birlikte geçirilen süre az da olsa bu srenin kaliteli olması önemlidir. Ebeveynler ile çocukları arasındaki ilişkinin kalitesi, etkileşimin sresinden ziyade vaktin ne kadar verimli geçirildiği önemlidir. Yapılan bir çalışmada maalesef ki ebeveynlerle geçirilen kaliteli zaman, sadece birlikte televizyon izleme ya da sinemaya gitmekten öteye gidemediği görülmektedir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Çocukların okula başlaması ile birlikte, ebeveyn ve çocukla geçirilen srenin önemli bir kısmı eğitime kaymaktadır. Okul ncesi çağındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada elde edilen bulgulardan biri ebeveynlerin, çocuklarını ve kendilerini mutlu etmek için çocukları ile oynamakta olduğudur. Küçük yaş grubu çocuğu olan anneler, çocukları ile oyuna ağırlık verirken daha büyük yaş grubu çocuğa sahip annelerin önceliği etkinliklere ve derslere verdiği görülmektedir (zyrek ve Gürleyik, 2016).

Yurtta ve ailesinin yanında kalan çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada ise yurtta kalan ocukların SK düzeylerinin, ailesinin yanında kalan çocuklara göre anlamlı lde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur (zyrek ve Demiray, 2010). Yurtta ailesiyle daha az etkileşime giren çocuklarda görülen bu durum, ebeveyn ve ocuk ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bununla birlikte daha önce bahsetmiş olduğumuz ebeveynle geçirilen nitelikli zamanın, ebeveyn ocuk ilişkisini derece etkilediğini ve çocukların günlük hayatını nasıl etkilediğini göstermektedir.

ocuğu eğitim-ğretim hayatına başlayan ebeveynlerin, çocuğunun eğitim-ğretim etkinliklerine etkin bir şekilde katılma durumu, çocuğun okuldaki kişisel, sosyal ve akademik durumunu etkileyebilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda, okul çalışmalarına aile katılım düzeyi arttığı, çocuğun sosyal becerilerinin arttığı; sosyal becerileri artan çocuğun da antisosyal ve genel davranış problemlerinin azaldığı (Yaşar-Ekici, 2017), ocukların AKB'lerinde olumlu yönde artış olduğu (Kotaman,

2008), çocuğun gelişimini ve AKB'sini olumlu yönden etkilerken, ülkemizde maalesef bu katılım düzeyinin yeterli olmadığı ayrıca bu durumun öğretmen performans ve motivasyonunu olumsuz etkilerken öğrencilerde ise davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlara neden olabileceği sonucuna varılmıştır (Argon ve Kıyıcı, 2012).

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevresi ve duygusal durumu AKB'sini doğrudan etkilemektedir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan bir çalışmada, eğitim hayatında aile ve öğretmen desteği alan çocukların akademik anlamda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları arasında sınav kaygısı yaşayan çocukların AKB'lerinin negatif yönde etkilendiğidir (Yıldırım, 2000). Başka bir meta-analiz çalışmasında Türkiye'de bulunan öğrencilerin AKB'sini etkileyen en önemli faktörler sırasıyla öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklı olmak üzere üç ana başlık altında araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aileden kaynaklı faktörler incelendiğinde; ailenin tutum ve davranışları, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim düzeyi, AEK faktörlerinin çocukların AKB'sinde önemli faktörler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okulla ilgili önemli faktörlerden biri öğretmenin dersle ilgili donanımı ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma gibi davranışlarının da AKB'yi arttırdığı gözlemlenmektedir. Çalışmanın sonunda okul ve aile iş birliğinin önemli olduğu ve eğitimin sadece okul içerisinde sürdürülen bir faaliyet olmadığı vurgulanmaktadır (Sarier, 2016).

Ailelerin eğitim sürecine katılmalarıyla ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin yer aldığı bir çalışmada, öğretmen ve yöneticiler çocuğun eğitim faaliyetleri için ailelerinde eğitim sürecinde aktif rol almaları gerektiği görüşünü vurgulamaktadırlar. Bunun sebebi olarak da eğitimin aile içerisinde de devam etmesi gereken faaliyetler bütünü olduğu ve bunun için okul ile ailenin daha çok iş birliğine gitmeleri gerektiğini söylemektedirler (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çocukların AKB'lerinde ailenin etkisinin araştırıldığı bir meta analiz çalışmasında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: 1. Eğitim konusunda destekleyici tutuma sahip ebeveynlerin çocukları diğerlerine göre daha başarılıdır. 2. Aile tarafından bakım, şefkat ve çocuğun korunmasının AKB'sinin yükselmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. 3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların yeterli sevgi ve şefkat ile büyütüldüklerinde okul içerisinde başarılı olabildikleri görülmektedir. 4. Okul programı konusunda ortak görüş birliği sağlandığı



ve ebeveynler bu programın işleyişinde destek sağladıkları takdirde, çocukların başarılarının yükseldiği anlaşılmaktadır (Çelenk, 2003).

Anne ve babanın çocuk yetiştirirken kullandıkları tutum ve davranışlar ile onlarla geçirdikleri zaman içinde kurdukları nitelikli ilişki, çocuğun sosyal ve psikolojik durumunu etkileyebilmektedir. Bununla ilgili olarak ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada, ebeveyn tutumları arasında fazla otoriter ve koruyucu tutumla karşılaşan çocukların kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Erkan, 2002). Ebeveyn tutumlarıyla ilgili farklı bir çalışmada ise, eğitim düzeyleri yüksek ebeveynlerin daha çok demokratik tutum sergiledikleri, çocuklarının ise AKB'leri ve problem çözme becerilerinin daha fazla olduğu, sosyal kaygılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Tutarsız ve ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip bireylerin çocuklarında ise daha düşük AKB ve problem çözme becerisi ile daha yüksek sosyal kaygı olduğu görülmüştür. Ebeveynleri otoriter tutuma sahip çocuklarda AKB ve sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken, koruyucu tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının problem çözme becerilerinin düşük olduğu sonuçları çalışmanın bir diğer bulguları arasındadır (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012).

On yaşındaki çocukların ve annelerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, çocukların kaygı düzeyleri ile annelerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada ise; algıladıkları anne ilişkileri ile sosyal kaygının alt boyutları olan sosyal kaçma ve bireysel değersizlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu; algıladıkları baba ilişkileri ile de sosyal kaçma, kritize edilme kaygısı ve bireysel değersizlik duygusu olmak üzere tüm alt boyutlar ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karabacak, Yıldırım, Adıgüzel ve Kurt, 2016). İlkokul öğrencileri ve ebeveynleri yapılan bir çalışmada ise, AKB'si düşük öğrencilerin anne ve babalarında stres düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba stres düzeyi ile çocukların saldırgan ve antisosyal davranışları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Işıklar, Bilgin ve Bilgin, 2016).

Bu araştırmalar ışığında ülkemizde çocukla ilgili olguları araştırırken anne-baba-çocuk üçlüsü olarak ele alındığı görülmektedir. Çocuğun eğitim hayatında ise anne ve babanın yanında öğretmenle ilgili faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocukları doğrudan etkileyen bir faktör olduğu düşünüldüğünde, çocukların sosyal bir

varlık olma süreçlerinde ne derece etkili olduklarını görmek literatür için büyük önem taşımaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin (korelasyon) varlığını, yönünü ve şiddetini belirlemeye çalışan araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (İslamoğlu ve Alınçık, 2014). İlişkisel tarama modeli kullanılırken öğrenci ekolojik yaklaşım çerçevesinde incelenecektir. Ekolojik yaklaşım; bireyi çevre içerisinde yer alan, aile, arkadaşlar, çalışma hayatı, sosyal hizmetler, sosyal politikalar, inanç sistemi, ekonomi, eğitim vb. sistemlerle sürekli etkileşim halinde olan canlı bir varlık olarak ele alır (Danış, 2006). Ekolojik yaklaşım bireyi çevresinde etkileyen birden fazla parçanın bir bütünü olarak ele alır. Birey etrafında bulunan bu sistemlerin bir ürünü gibidir. Bu sistem içerisindeki parçalardan birinde olacak aksaklık bireyi etkileyebileceği gibi birey aracılığıyla sistemin diğer parçalarını da etkileyebilmektedir.

#### 3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evreni ilkokul 3. ve 4. sınıfa giden tüm öğrencilerdir. Evrenin tamamına ulaşmak ve ölçüm yapmak mümkün olmaması nedeniyle basit yansız örnekleme seçimine gidilmiştir. Bunun için Manisa'nın Alaşehir İlçesi'nde bulunan 7 farklı ilkokulda 3. ve 4. sınıfa giden gönüllü öğrenci, veli ve öğretmenler ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunda anne ve babası birlikte, öz ve ailesi ile birlikte yaşayan bireylerin katılımına dikkat edilmiştir. Bu da çalışmada amaçlı bir örnekleme grubu kullanıldığını göstermektedir. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemenin ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme araştırmacı tarafından evrende bulunan ve yüzeysel olarak farklı olan bazı özelliklerin belirlenerek

bunların belirli koşullarının kontrol altına alındığı (Özen ve Gül, 2007) yani örneklemin belirlenen ve istenilen niteliklere sahip kişi, durum ya da olaylardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012). Alaçehir’de bulunan farklı ilkokullarla iletişime geçilerek 589 öğrenci, 589 anne, 589 baba ve 24 sınıf öğretmenine ölçekler ulaştırılmıştır. 349 anne ve 346 babanın ölçekleri geri göndermemesi üzerine 249 öğrenci, 236 anne, 238 baba ve 24 sınıf öğretmeni ile analiz aşamasına geçilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların sayısal verileri Tablo 3.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1.

*Araştırma Grubuna Ait Öğrencilerin Cinsiyet, Anne, Baba ve Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı*

Okul	Cinsiyet	Sınıf düzeyi				Anne n	Baba n	Öğretmen n
		3. sınıf	%	4. sınıf	%			
Okul 1	Kız	34	13,66	29	11,65	110	111	8
	Erkek	30	12,05	25	10,04			
Okul 2	Kız	3	1,21	11	4,42	31	31	2
	Erkek	11	4,42	6	2,41			
Okul 3	Kız	11	4,42	19	7,63	38	37	4
	Erkek	6	2,41	2	,80			
Okul 4	Kız	12	4,82	2	,80	15	15	3
	Erkek	2	,80	0	0			
Okul 5	Kız	5	2,01	0	0	5	8	1
	Erkek	4	1,61	0	0			
Okul 6	Kız	7	2,81	0	0	12	11	2
	Erkek	3	1,21	2	,80			
Okul 7	Kız	8	3,21	6	2,41	25	25	4
	Erkek	7	2,81	4	1,61			
Toplam		143	57,5	106	42,5	236	238	24

Yapılan alan taramasında araştırmada belirtilen değişkenlerin bir arada bulunduğu, ilkokul düzeyinde bir model çalışması bulunmamaktadır. Bununla birlikte örneklem grubu olarak 3. ve 4. sınıf öğrencilerin seçiminde belli kriterlerin aranması amaçlı örnekleme yöneliktir. Amaçlı örneklem dahilinde okuma, yazma ve iletişim tecrübesi sınırlı olan okul öncesi ve ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmeyecektir. Ayrıca erken yaş gruplarında bulunacak sonuçlar çocukların ilerleyen

yaşlarında önlemler alınması açısından ebeveynlere ve öğretmenlere fayda sağlayacaktır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgiler toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan ve içinde çocuğun cinsiyeti ile sınıfının sorulduğu “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin çocukla olan ilişkilerini ölçmek için Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (ÇAIÖ), ebeveynlerin çocuğun eğitim-öğretim çalışmalarına katılımı ve okulla iş birliğini ölçmek için Aile Katılım Ölçeği (AKÖ), çocuğun kaygısını ölçmek için Sürekli Kaygı Envanteri (SKE), çocuğun sosyal uyum becerilerini ölçmek için WMC-SYOUÖ kullanılmıştır. Çocuğun AKB’sini ölçmek içinse “WMC-SYOUÖ”nün açıklama kısmına öğretmen tarafından çocuğun AKB’sini “1-5” puanlar arası değerlendirmesi istenilmiştir.

#### 3.3.1. Çocuk Anababa İlişki Ölçeği

ÇAIÖ, Pianta (1992) tarafından çocuğun anne ve babayla olan ilişkisini anlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali olumlu ilişki, çatışma ve bağlanma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılmıştır.

Türkçeye uyarlamasında orijinalinden farklı olarak iki faktörlü ve 24 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktörde yer alan yük değerleri .38 ile .72 arasında, ikinci faktörde ise .42 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayıları, Çatışma alt boyutu için .98( $p < .01$ ); olumlu ilişki alt boyutu için .96( $p < .01$ ), toplam puan içinse .96( $p < .0$ ) bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri; Çatışma alt boyutu için .85, Olumlu ilişki alt boyutu için .73 ve toplam ölçek için .73 olarak bulunmuştur. Spearman Brown düzeltilmesi sonrası testin iki yarı korelasyonu ise Çatışma alt boyutu için .84, olumlu ilişki alt boyutu için .73 ve tüm ölçek için .72’dir. Yapılan tüm analizlerdeki değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010). Bu çalışma kapsamında yapılan iç tutarlık

analizi sonucu Cronbach Alfa Katsayıları anne grubu için .88 ve baba grubu için .79 bulunmuştur. Ölçek anne ve baba tarafından doldurulmakla birlikte ölçeğin doldurulması yaklaşık 8-10 dakika sürmektedir. Ölçekte olumlu ilişki boyutuna ait maddeler ters alınarak, ölçek puanı yükseldikçe ebeveyn ve çocuk arasında olumlu ilişkinin azaldığı ve çatışmanın arttığı bir yapı ile ölçüm yapılacaktır.

### 3.3.2. Çocuklar Sürekli Kaygı Envanteri

Spielberg (1973) tarafından çocukların kaygı yatkinliğinde kalıcı bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirilen Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uyarlaması Özusta (1995) tarafından yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında çocuğun SK'sını ölçmek için kendini genelde nasıl hissettiğiyle ilgili sorular içeren 20 madde, çocuğun durumluk kaygısını ölçmek için kendisini şu an nasıl hissettiği ile ilgili 20 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Sürekli ve Durumluk olmak üzere iki farklı yapıdan oluşan ölçek 3'lü likert tipidir. Durumlu Kaygı Envanteri'nin Cronbach Alfa katsayısı .82, SKE'nin .81'dir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği için 42 kız ve 57 erkek ile altı hafta arayla uygulama yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Durumluk Kaygı Ölçeği için .60, SKE içinse .65 sonuçlarına ulaşılmıştır (Şeniz-Özusta, 1995). Araştırmada, çocukların genel olarak kendini nasıl hissettiği üzerinde durulacağı gerekçesiyle "SK" alt ölçeği tek başına kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizde SKE için Cronbach Alfa katsayısı anne grubu için .90, baba grubu için .88 bulunmuştur.

Ölçeği çocuk doldurmakla birlikte doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Bir uzman yardımı tarafından bir ders süresinde tüm maddeler açıklanarak ölçek maddeleri çocuklar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Ölçek içerisinde ters madde bulunmayıp, puanlar yükseldikçe çocukların SK'ları da artmaktadır.

### 3.3.3. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)

Ölçeğin geçerliği ile ilgili olarak Walker ve McConnell (1995) kapsamlı araştırmalar yaparak 43 maddelik güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin ülkemizdeki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Uz-Baş (2004) tarafından geçerlik, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ayırt edici geçerlik şeklinde analizleri yapılarak uyarlanmıştır. Ölçek

kendisi tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve 8 uzman tarafından dil ve kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Temel bileşenler analizi kapsamında yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda üç faktörlü ve toplam varyansın %65'ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri 0.32 ve 0.82 değerleri arasındadır. Ölçeğin güvenilirliği için dört hafta arayla test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu iki uygulama sonucunda Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu, toplam ölçek için  $r=0.85$ , birinci alt boyut için  $r=0.80$ , ikinci alt boyut için  $r=.80$  ve üçüncü alt boyut için  $r=.87$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise toplam ve alt ölçekler için sırasıyla, 0.97, 0.93, 0.94 ve 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçek ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanarak 5'li likert tipi olarak son halini almıştır. Ölçeğin orijinal yurtdışı çalışmasında ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırlandığı göz önüne alındığı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin SUB'unu ölçmek için uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları; öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum davranışı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bir öğrenci için ölçeğin doldurulması yaklaşık 8-10 dakika sürmekle birlikte, ölçekler sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır (Aysan ve Uz-Baş, 2004). Ölçeğin tamamı için araştırma kapsamında yapılan analizde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayı anne grubu için .99, baba grubu için .98 bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenleri sosyal uyum ve beceri ölçeğinin açıklama kısmına eklenecek olan "öğrencide gözlemlenen AKB düzeyi" maddesinin "1-5" arası olarak değerlendirdiler. İlkokul kademesindeki çocuklara ders notu olarak puan sistemi bulunmadığı gerekçesiyle, öğrencilerin AKB'leri sınıf öğretmenin "1-5" arası öğrenciye vermiş olduğu puanla ölçülmüştür. Ölçekte ters madde bulunmayıp, ölçekten alınan puanlar artıka çocuğun SUB'u da yükselmektedir.

### 3.3.4. Aile Katılım Ölçeği

AKÖ, veli ve öğretmenler arasındaki iş birliğini tespit etmek amacıyla Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilmiştir. Epstein(1995) aile katılım modeli ve okul programına göre davranışlar kategorize edilerek 42 maddelik bir form oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlama çalışmaları Gürşimşek (2003) tarafından okul öncesi bir grupta yapılmıştır. Daha sonra Şeker ve İflazoğlu-Saban (2010) tarafından ilköğretim çağındaki öğrenci velilerine yönelik ölçek tekrar geçerlik ve güvenilirlik analizlerine sokularak tekrar uyarlaması yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında 24 maddelik ve

üç alt boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; Ev Temelli Katılım, Okul Temelli Katılım ve Okul-Aile İş birliği Temelli Katılım olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi olmakla birlikte, ölçekten alınacak en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'tür. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .85, .83 ve .79'dur. Yapılan temel bileşenler analizinde ölçeğin toplam varyansın %46.66'sını açıkladığı görülmektedir. Çalışmamız kapsamında yapılan iç tutarlık analizinde Cronbach Alfa katsayıları anne grubu için .90 ve baba grubu için .93 bulunmuştur. Ölçek anne ve baba tarafından özellikle çocuğun kişisel bakımıyla ilgilenen kişi tarafından doldurulmasıyla birlikte ölçeğin doldurulması yaklaşık 8-10 dakika sürmektedir. Bu ölçek her çocuk için hem anne hem de baba tarafından ayrı olarak doldurulması istenilmiştir. Ölçek puanlarının yükselmesi, ebeveynin çocuğuyla ilgili eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımının artması olarak yorumlanmaktadır.

### 3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda, formu dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi (anne-baba), çocuğun okul numarası, çalışmaya katılan çocuğun sınıf düzeyi ve çalışmaya katılan çocuğun cinsiyeti değişkenlerini öğrenmek için araştırmacı tarafından oluşturulan formdur. Bu formda ebeveynlerin yaşı da araştırmacı tarafından eklenmiş fakat çoğu ebeveynin bu kısmı boş bırakması nedeniyle herhangi bir analizde "ebeveynin yaşı" faktörü kullanılmamıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

İlk olarak çalışma yapılması planlanan okulların müdürleriyle görüşülmüştür. Çalışma yapılmasında herhangi bir sorun olmadığını belirten müdürlerin ardından bu okullarda bulunan okul psikolojik danışmanlarıyla iletişime geçirilerek gönüllü olarak yardımları istenilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak herhangi bir okul müdürü ve okul psikolojik danışmanı olumsuz yanıt vermeyerek çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olup olmadığı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenerek, çalışmanın yapılmasını 180075 protokol ve 62 karar numarası ile bilimsel araştırmalar etiği açısından uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Ek 7). Manisa Valiliği'nin 46949512-



905.01-E.8658829 sayılı araştırma izin belgesi (Ek 6)'nin gelmesi üzerine okullardan araştırma için veri toplanmaya başlanmıştır.

Çalışmada her okulda sorumlu kişi olarak belirlenen okul psikolojik danışmanlarına, araştırmada kullanılması planlanan formlar teslim edilerek nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Daha sonra okul psikolojik danışmanları kendi okullarında bulunan sınıf öğretmenleriyle iletişime geçerek, çalışmada gönüllü olan 24 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. 24 sınıfta okul psikolojik danışmanları tarafından çocuklara her maddesi tek tek açıklanarak "SKE" uygulanmıştır. Daha sonra okul psikolojik danışmanı tarafından anne ve babası ayrı ya da ebeveynlerinden herhangi biri vefat eden öğrenciler bu araştırma dışında tutularak geri kalan kalan öğrencilerin velilerine, sınıf öğretmeni tarafından "AKÖ" ve "ÇAIÖ" teslim edilmiştir. Bu ölçeklerin üzerine "Aydınlatılmış Onam Formu" konularak velilere çalışmanın içeriği anlatılmış ve gönüllü olarak katılmak isteyen velilerin doldurmaları rica edilmiştir. Formu imzalayarak çalışmaya gönüllü olarak katılan veliler, formları sınıf öğretmenine teslim etmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan velilerin çocuklarının SUB'unu ölçmek amacıyla, sınıf öğretmeni tarafından her öğrenci için ayrı ayrı "WMC-SYOUÖ" ölçeği doldurularak okul psikolojik danışmanına tüm formlar teslim edilmiştir. Okuldaki tüm formları toplayan okul psikolojik danışmanı araştırmacı ile iletişime geçerek ilçedeki 7 farklı okulda bulunan tüm veriler araştırmacıda toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizlerini yapmak üzere için SPSS 22 ve Amos 20 paket programları kullanılmıştır. Isı tablosu ve histogram grafiklerinin oluşturulmasında ise R-studio programının "ggplot2" paketi kullanılmıştır. Analiz yöntemi olarak YEM kullanılmıştır. YEM özellikle karmaşık modellerin testinde başarılı olduğu, birçok analizi bir defada yaptığı, incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik varsa yeni düzenlemeler tavsiye ettiği ve ölçüm hatalarını hesaba katıyor olması gibi nedenlerle birçok teorinin test edilmesinde ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde kullanılmakta olan bir yöntemdir (Dursun ve Kocagöz, 2010). Yapacak olduğumuz araştırmada çocukların AKB'leri ve sosyal uyum becerileri birden fazla değişken açısından inceleneceği için bu araştırmada YEM kullanılması uygundur.

Bulgular kısmını ele almadan önce, oluşturulacak olan YEM'e ait uyum indekslerine ait standartlar belirlenmiştir. Yapılan literatür taramasında YEM'e ait uyum indeksleri konusunda farklı araştırmacıların farklı aralıkları sınır olarak aldığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Schumacker ve Lomax (2010) ile GFI, AGFI, TLI ve NFI indekslerinde .90 değerini sınır olarak kabul ederken, RMSEA indeksinde ise .08 değerini kabul edilebilir uyum değeri olarak sınır almışlardır. Schermelleh vd. (2003) ise RMSEA indeksinde .10 değerinin sınır olduğunu kabul etmektedir. Bu iki kaynaktan yola çıkarak, ölçme araçlarına ilişkin model uyum indekslerine ait oluşturulan ve kabul edilen ölçütler Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2.

*Model Uyum Ölçütleri ve Yorumlama*

Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum	Yorumlama
Chi-square( $\chi^2$ )	-	-
Chi-square/Standart Deviation( $\chi^2/ sd$ )	$0 < \chi^2/ sd < 3$	2-3 arası iyi uyum
Goodness-of-fit index(GFI)	0(uyum yok)-1(Mükemmel Uyum)	.90-.95 arası iyi uyum
Adjusted GFI (AGFI)	0(uyum yok)-1(Mükemmel Uyum)	.85-.90 arası iyi uyum
Standardized RMR (SRMR)	<.05	.05-.10 arası iyi uyum
Root-mean-square error of approximation (RMSEA)	.00-.10	.05-.10 arası iyi uyum
Tucker-Lewis Index (TLI)	0(uyum yok)-1(Mükemmel Uyum)	.90-.95 arası iyi uyum
Normed fit index (NFI)	0(uyum yok)-1(Mükemmel Uyum)	.90-.95 arası iyi uyum

(Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2008; Schumacker ve Lomax, 2010)

Tüm bu indeksler çoğu kişinin ortalama olarak kabul gördüğü indeksler olmasına karşın, maddeler üzerinden analiz yaparken, çok maddeli bir yapıda bu uyum indekslerini yakalamak doğal olarak zor olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Marsh ve ark. (2004), çok faktörlü ölçeklerde uyum indeksini yakalamanın çok zor olduğu ve bu sebeple kabul edilebilir uyumun “geleneksel” ve “kısıtlayıcı” olduklarını iddia etmişlerdir. 50 maddelik 3 alt boyutlu bir ölçeğin uyum indekslerinin iyi çıkma ihtimalinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında kullandığımız ölçeklerin madde sayısı 20-43 arası değişmektedir. Bu ölçekler 1-3 alt

boyuttan oluştukları dūřün÷l÷rse, bazılarının çok boyutlu olduğu ve uyum indekslerini yakalamamanın zor olduğu s÷ylenebilir.

YEM karmaşık yapılar da g÷zlenen değişkenlere ait l÷m hatalarını ve doğrudan ya da dolaylı etkilerini kovaryans analizi ile açık bir şekilde hesaplayabilmesi, tahmin etmesi ve sınaması avantajları nedeniyle genellikle tercih edilen bir yöntemdir. Bunların yanında YEM ortalamaları göz n÷ne alarak da analizler yapabilmektedir (Bayram, 2016). Gözlenen değişkenlerle yol analizi oldukça önemli modellerin test edilmesine olanak sağlar. Bu analizlerde içsel değişkenlerdeki açıklanan varyans miktarı ölçmeden kaynaklı hatalar nedeniyle daha az g÷venilir olmasına karşın kullanılan bir yöntemdir (şimşek, 2007). Bu bilgiler doğrultusunda, değişkenlerin çok boyutlu yapıda olması göz n÷nde bulundurularak araştırmada gözlenen değişkenler üzerinden analiz yapmanın daha gerçekçi sonuçlar ortaya koyacağı dūř÷n÷lmektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu araştırmanın bulgular kısmı iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Birinci kısımda araştırmada kullanılan ölçeklere ait bazı ölçme sonuçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. İkinci kısımda, yapılan literatür taraması, kuramsal çerçeve ve benzer çalışmalardan yola çıkarak oluşturulan modele ait ölçüm sonuçları, anne ve baba olmak üzere iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Bunun için öncelikle elimizdeki veri gruplarına ait otokorelasyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra anneye ait YEM modeline ait bulgular ve alt amaçlar ile baba grubuna ait YEM bulguları ve alt amaçlar sırasıyla verilmektedir.

#### 4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Ölçme Sonuçları

Betimsel istatistikler paylaşılmadan önce, elimizdeki veri gruplarında bulunan uç veriler ayıklanmıştır. Bunun için anne ve baba gruplarında, değişkenler ile elde edilen toplam puanların standart skorlarına (Z-Skor) bakılmıştır. Bir katılımcının bir değişkenden aşırı puana sahip olması tek yönlü uç değer, birden fazla değişkende aşırı değere sahip ise çok yönlü bir uç değere sahip olduğu söylenebilir. Normal bir dağılımda veri grubuna ait değerler ortalamadan +3 ve -3 standart sapma aralığında yer alır. Bu değerleri aşmasında ise veriler uç değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizde anne grubunda 4, baba grubunda ise 2 veri grubunun +3 ve -3 sınırlarını aşması üzerine veri gruplarından çıkarılmıştır. Kalan veri grupları ile uç verileri tespit etmek için kullanılan bir diğer yöntem olan malahabonis değerlerine bakılmıştır. Malahabonis uzaklığı için yapılan analize, daha önce geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ÇAIÖ, AKÖ, SKE ve WMC-SYOUÖ bağımsız değişken olarak alınmıştır. 4 farklı bağımsız değişken için yapılan analiz için tabloya bakılarak, sınır değerinin 14.860 ( $p=.005$ ) olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2005 akt. Can, 2014). Anne grubuna bakıldığında bu değeri aşan bir değer bulunmadığı, baba grubunda

ise sınırı aşan 2 değer olduğu görülmektedir. Sınırı aşan veri değerleri çıkarılarak analize dahil edilmemiştir.

Uç verilerin ayıklanmasından sonra, elimizdeki veri grubu ile ölçeklere ait betimleyici istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.1.'de, kullanılan ölçme araçlarına, katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bu tabloda formu eksiksiz dolduran anneler, annelerin çocukları ve çocukların sınıf öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtlar dikkate alınmıştır.

Tablo 4.1.

*Araştırmaya Katılan Anneler Doğrultusunda Oluşturulan Betimsel İstatistik Sonuçları*

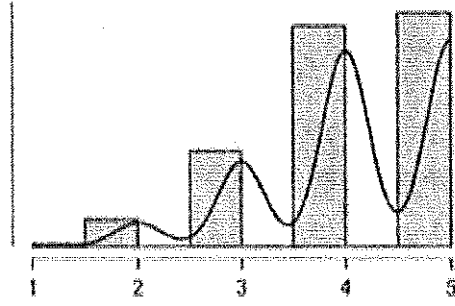
	N	Mod	Medyan	Ort
AKB	236	5	4	4,11
ÇAI	236	37	43.50	47,22
AEK	236	78	83	83,38
SK	236	35	34	33,45
SUB	236	172	178	175,81

*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler).*

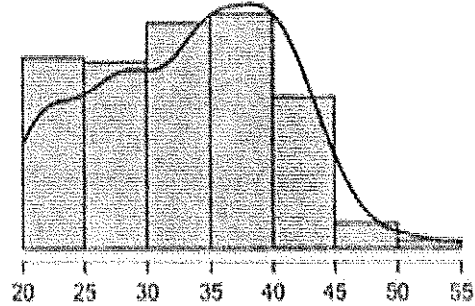
Tablo 4.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam anne sayısı 236'dır. Katılan anneler doğrultusunda oluşturulan örneklem grubunda çocuk ve öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları tanımlayıcı istatistik sonuçları bulunmaktadır. AKB ve SUB değişkenleri için kullanılan ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. AKB'ye ait mod değeri 5, medyan değeri 4'tür. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 4,11'dir. SUB'u ölçmeye yönelik ölçeğe ait mod değeri 172, medyan değeri 178'tir. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 175.81'dir. ÇAI ve AEK değişkenleri için kullanılan ölçekleri anneler doldurmuştur. ÇAI'ye ait mod değeri 37, medyan değeri 43.50'dir. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 47.22'dir. AEK'ya ait mod değeri 75, medyan değeri 83'tür. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 83.38'dir. SK değişkeni için kullanılan ölçek çocuklar tarafından doldurulmuştur. SK'ya ait mod değeri 35, medyan değeri 34'tür. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 33.45'tir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini görmek amacıyla Tablo 4.2'de paylaşılan histogram grafiklerine bakmak faydalı olacaktır.

Tablo 1.2.

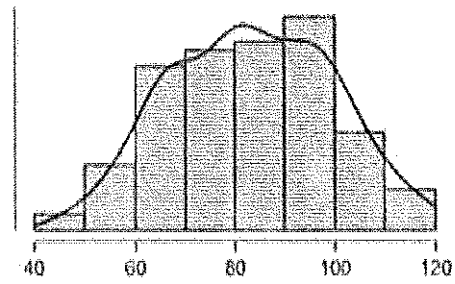
*Anne Grubuna Ait Histogram Grafikleri*



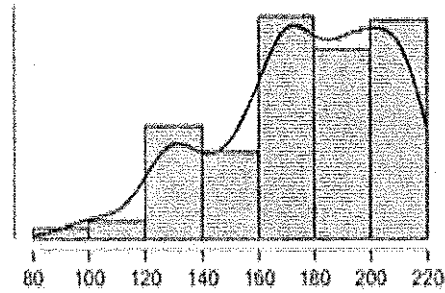
Akademik Başarı



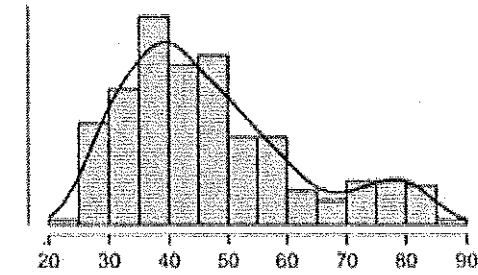
Sürekli Kaygı



Anne Eğitime Katılım



Sosyal Uyum ve Beceriler



Çocuk Anne İlişkisi

Bir dağılımda veriler birbirine yaklaştıkça grafik o kadar sivrileşir. İdeal normal dağılım katsayısı sıfırdır. Verilere ait değerler sıfıra ne kadar yakınsa o derece normal dağılım sergilediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte ortancanın ortalamadan küçük olması durumunda grafiğin sağa çarpık, ortancanın ortalamadan büyük olması

halinde sola çarpık olduğunu söylemek mümkündür (Can, 2014). Tablo 4.2 bu bilgiler ışığında incelendiğinde, AKB'nin sola çarpık, SK'nın sağa çarpık, AEK'nin ortalamada toplandığı, SUB'un sola çarpık ve ÇAI'nin sağa çarpık olduğu görülmektedir. Grafiklerin tamamı incelendiğinde çok fazla sivri bir veri grubu olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte veri setinin normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Verilerin normal dağılımını görmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılması faydalı olacaktır. Değişkenlere ait standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile birlikte bazı değerler aşağıdaki Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3.

*Araştırmaya Katılan Anneler Doğrultusunda Oluşturulan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	Ss	Çarpıklık	Basıklık
AKB	,88	-.822	.140
ÇAI	14,69	.884	.015
AEK	16,23	.002	-.643
SK	7,60	-.043	-.725
SUB	29,79	-.619	-.327

*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler).*

Tablo 4.3. incelendiğinde değişkenlere ait standart sapmaların .88 ile 29.79 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması dağılımın normale yakın olduğunu söylemektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010). Tablo 4.3.'te çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında değişkenlerin normale yakın dağılım sergilediği söylenebilir. Tablo 4.4.'te kullanılan ölçme araçlarına, baba grubundaki katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bu tabloda formu eksiksiz dolduran babalar, babaların çocukları ve çocukların sınıf öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtlar dikkate alınmıştır.

Tablo 4.4.

*Araştırmaya Katılan Babalar Doğrultusunda Oluşturulan Betimsel İstatistik Sonuçları*

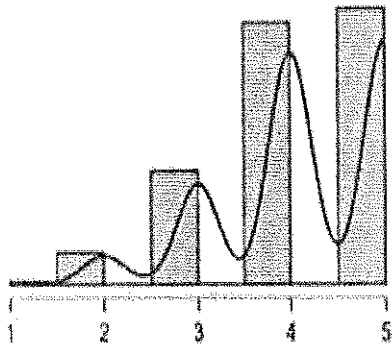
	n	Mod	Medyan	Ort
AKB	238	4	4	4,10
SK	238	35	34	33,46
SUB	238	172	177	175.26
ÇAI	238	42	44.50	46.46
AEK	238	53	70	71,44

*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler).*

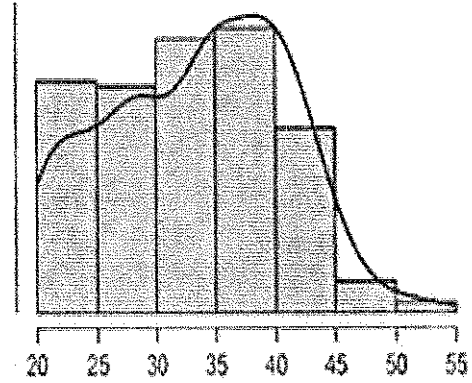
Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam baba sayısı 238'dir. Katılan babalar doğrultusunda oluşturulan örneklem grubunda çocuk ve öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları tanımlayıcı istatistik sonuçları bulunmaktadır. AKB ve SUB değişkenleri için kullanılan ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. AKB'ye ait mod değeri 4, medyan değeri 4'tür. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 4.10'dur. SUB'ü ölçmeye yönelik ölçeğe ait mod değeri 172, medyan değeri 177'dir. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 175.26'dır. ÇAI ve AEK değişkenleri için kullanılan ölçekleri babalar doldurmuştur. ÇAI'ye ait mod değeri 42, medyan değeri 42.50'dir. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 46.46'dır. AEK'ya ait mod değeri 53, medyan değeri 70'tir. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 71.44'dir. SK değişkeni için kullanılan ölçek çocuklar tarafından doldurulmuştur. SK'ya ait mod değeri 35, medyan değeri 34'tür. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama puan 33.46'dır. Tablo 4.4'te bulunan değişkenlere ait mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, veri grupları arasında normal dağılım olabileceğini düşündürmektedir. Bunun için aşağıda verilen histogram grafiklerine bakmak faydalı olacaktır.



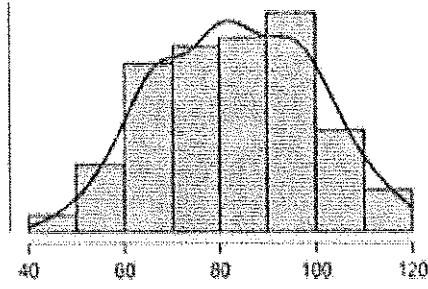
Tablo 4.5.

*Baba Grubuna Ait Histogram Grafikleri*

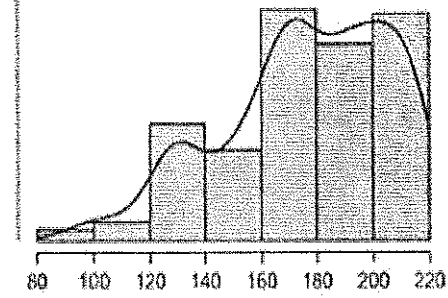
Akademik Başarı



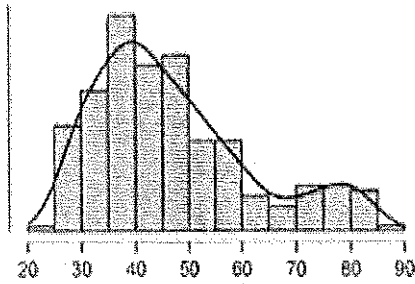
Sürekli Kaygı



Baba Eğitime Katılım



Sosyal Uyum ve Beceriler



Çocuk Baba İlişkisi

Tablo 4.5. incelendiğinde, AKB'nin sola çarpık, SK'nın sağa çarpık, AEK'nın ortalamada toplandığı, SUB'un sola çarpık ve ÇAI'nin sağa çarpık olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılımını görmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılması faydalı olacaktır. Değişkenlere ait standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile birlikte bazı değerler aşağıdaki tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 4.6.

*Araştırmaya Katılan Babalar Doğrultusunda Oluşturulan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	Ss	Çarpıklık	Basıklık
AKB	,86	.520	-.515
SK	7,47	-.05	-.630
SUB	29.29	-.597	-.321
ÇAI	11.66	.520	-.515
AEK	18.78	.345	-.630

*AKB(Akademik Başarı), ÇAIÖ(Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK(Ailenin Eğitime Katılımı), SK(Sürekli Kaygı), SUB(Sosyal Uyum ve Beceriler).*

Tablo 4.6. incelendiğinde değişkenlere ait standart sapmaların .86 ile 18.78 arasında değer aldığı görülmektedir. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında ise -.630 ile -.321 arasında değer almaktadır.

Standart olarak kabul edilen normal dağılımda, çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfır olarak kabul edilir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 değerleri arasında bir değer alması dağılımın normalden aşırı düzeyde sapmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Hem anne hem de baba grubundaki değişkenlere ait tanımlayıcı istatistik analizlerine göre çarpıklık ve basıklık katsayılarına baktığımızda, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 aralığında olduğu ve normale yakın bir dağılım sergilediğini söylemek mümkündür.

#### 4.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi

Araştırma kapsamında ele alınacak YEM modelleri, anne ve baba gruplarında farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Bunun için öncelikle anne ve baba gruplarında ayrı ayrı otokorelasyon analizi yapılmıştır. Otokorelasyona ait ölçüm sonuçlarının ardından, ulaşılmaması hedeflenen YEM'e yönelik analizler gerçekleştirilmiştir.

### 4.2.1. Otokorelasyon Analizi

#### 4.2.1.1. Anne grubuna ait otokorelasyon analizi

Bu işlemler neticesinde elimizde kalan veri grupları ile çok değişkenli yapı otokorelasyon analizi ile test edilmiştir. Bunun için ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ait SK, ÇAI, AEK, SUB ve AKB'leri arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, ölçekleri tamamıyla dolduran anne ve baba katılımcılar ile çocukları dikkate alınarak, anne ve baba katılımcılar tarafından iki farklı grup oluşturularak yapılmıştır. Bunun için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi yapılmıştır. Anne grubundaki değişkenlere ait korelasyon sonuçları Tablo 4.7.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.7.

*Anne Grubunda Değişkenler Arasında Yapılan Analizde Ortaya Çıkan Korelasyon Değerleri*

	ÇAI	AEK	SK	SUB
AKB	-.28**	.12*	-.20**	.66**
ÇAI		-.01	.11*	-.23**
AEK			-.01	.16*
SK				-.17**

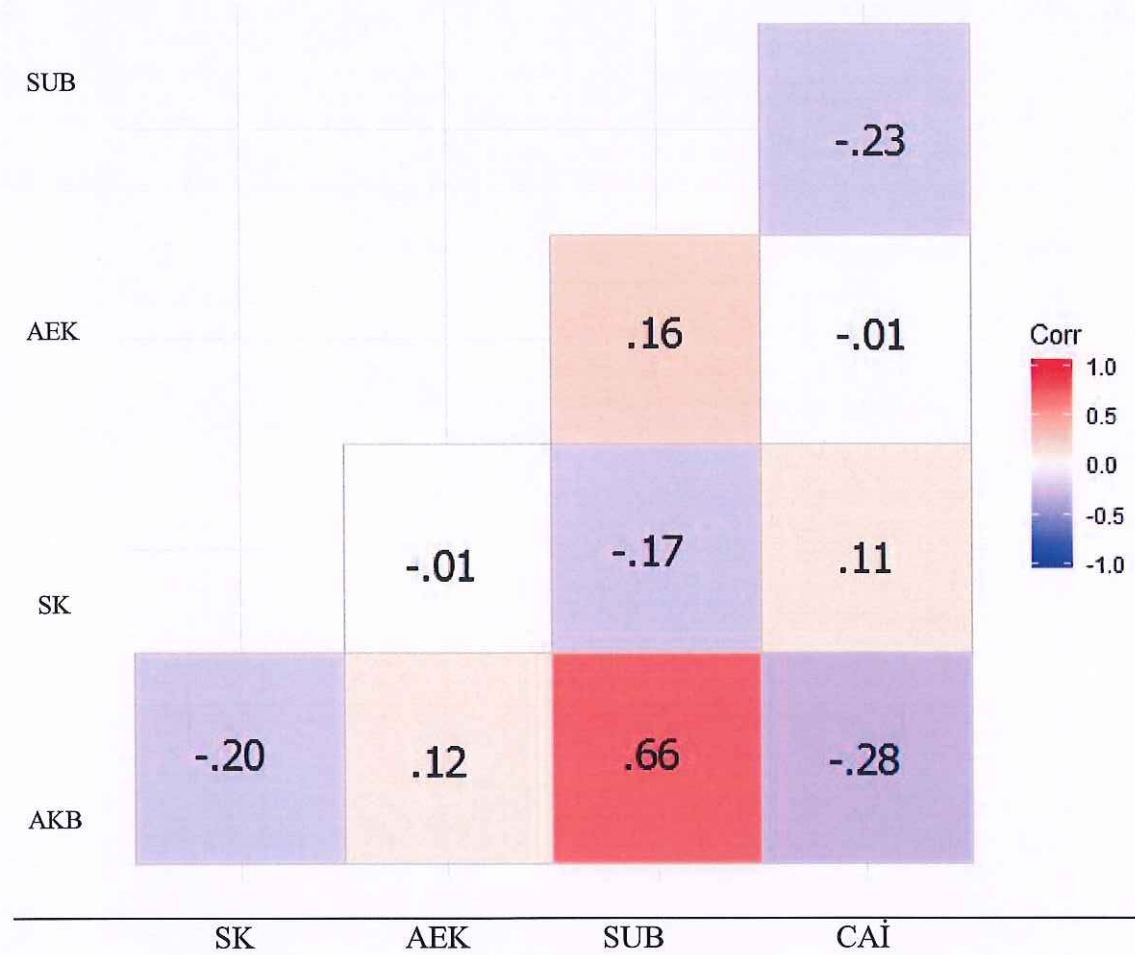
*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler). \*\*( $p < .001$ ), \*( $p < .005$ )*

Korelasyon değerlerine bakılarak değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini anlamak mümkün olmaktadır. Değişkenler arasında .70'in üzerinde ilişki olması yüksek düzeyde ilişkinin var olduğunu, .30 ve .70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, .30'un altında ise düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Tablo 4.7. incelendiğinde AKB ile ÇAI arasında .28 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, AKB ile SK arasında .20 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, AKB ile SUB arasında .66 değerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde, ÇAI ile SUB arasında .23 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, SK ile SUB arasında .17 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). SUB ile AEK arasında ise .16 değerinde ve

düşük düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu görülmektedir ( $p < .005$ ). Tablo 4.8.'de değişkenler arasındaki ilişkilere ait ısı tablosu gösterilmektedir.

Tablo 4.8.

*Anne Grubunda Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Isı Tablosu*



*AKB (Akademik Başarı), CAİÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler).*

Isı tablosunda mor renkler ters bir ilişkinin var olduğu, turuncu renkler ise pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğunu belirtirken, renklerin koyulaşması ilişkinin düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Field (2013)'e göre aralarındaki korelasyonun düzeyi .80-.90 arasında olan değişkenler arasında çoklu korelasyondan söz edilebilir. Tablo 4.7. ve Tablo 4.8. incelendiğinde aralarında bu derece yüksek korelasyona sahip değişkenler bulunmamaktadır. Değişkenler arasında otokorelasyon durumunu araştırmak için yapılan bir diğer analiz yöntemi Durbin-Watson (D-W) istatistiğidir. Anne grubu için

yapılan analizde D-W değeri  $d=1.938$ 'dir. D-W tablosundan bakılan değerler sonucu  $dl < d < d$  sonucu bulunarak otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir. D-W değerlerinin 1'in altında ve 3'ün üstünde olmaması gerekir. 2'ye yaklaşan değerlerde çoklu korelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu korelasyon analizi için son yöntem olarak Tolerance ve Varyans Genişlik Faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) değerlerine bakılmıştır. Anne grubuna ait Tolerance değerlerinin .92 ile .96, VIF değerlerinin ise 1.037 ile 1.082 arasında değiştiği görülmektedir. Anne grubuna bakıldığında otokorelasyonun var olduğunu söyleyebileceğimiz herhangi bir değer olmadığı görülmektedir.

#### 4.2.1.2. Baba grubuna ait otokorelasyon analizi

Baba grubunda elimizde kalan veriler ile çok değişkenli yapı otokorelasyon analizi ile test edilmiştir. Bunun için ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin SK'ları, ebeveynleriyle olan ilişkileri, ebeveynlerinin eğitime katılım düzeyleri, SUB'u ve AKB'leri arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, ölçekleri tamamıyla dolduran baba katılımcılar ile çocukları dikkate alınarak yapılmıştır. Bunun için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi yapılmıştır. Baba grubunda yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi yapılarak, baba grubundaki değişkenlere ait korelasyon sonuçları Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9.

#### *Baba Grubunda Değişkenler Arasında Yapılan Analizde Ortaya Çıkan Korelasyon Değerleri*

	ÇAI	AEK	SK	SUB
AKB	-.23**	.05	-.19**	.64**
ÇAI		-.29**	.07	-.17**
AEK			-.02	.09
SK				-.16**

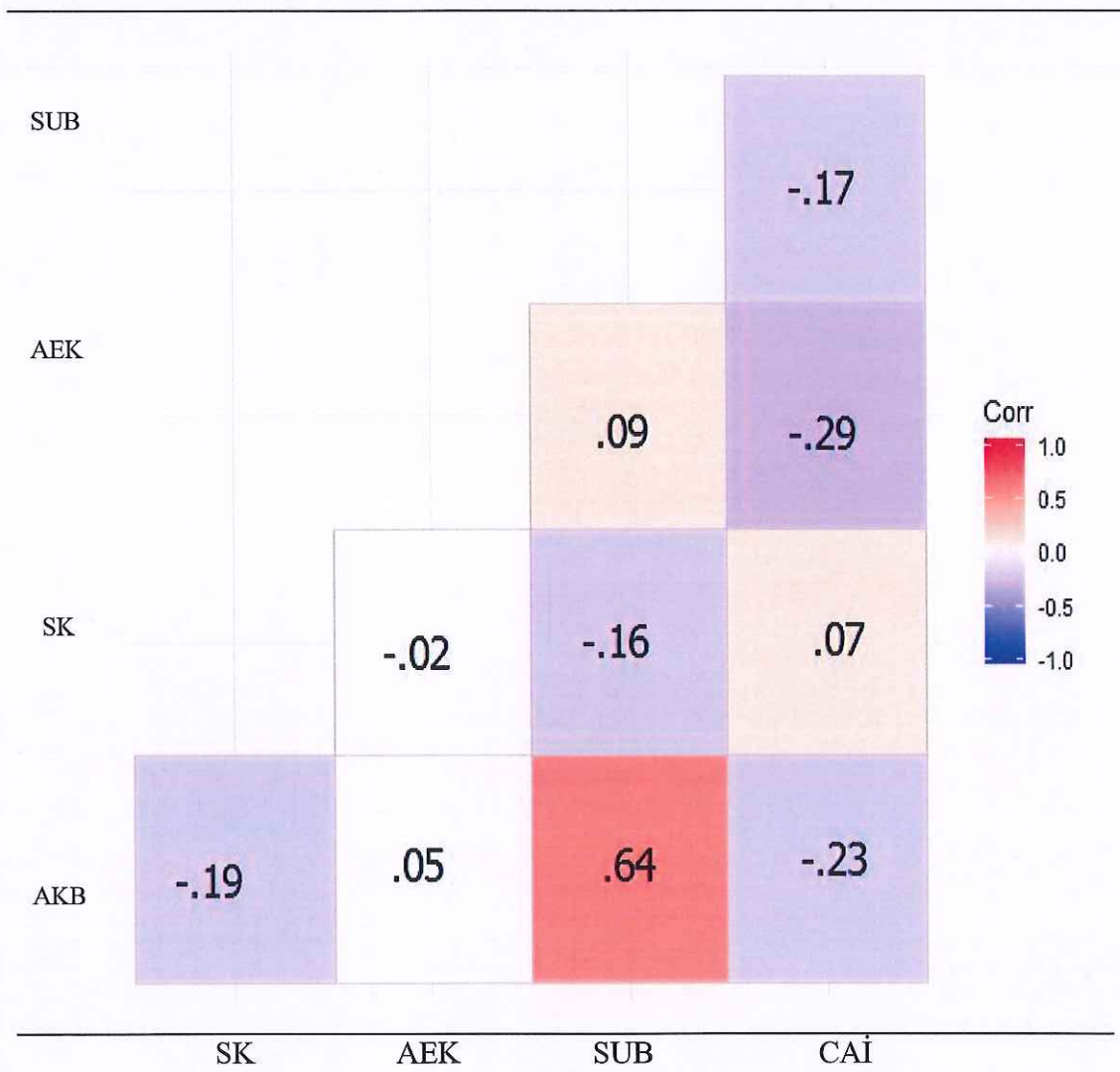
*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler). \*\*( $p < .001$ ), \*( $p < .005$ )*

Tablo 4.9. incelendiğinde AKB ile ÇAI arasında .23 düzeyinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, AKB ile SK arasında .19 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, AKB ile

SUB arasında .64 değerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde, ÇAI ile SUB arasında .17 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, SK ile SUB arasında .16 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde, ÇBİ ile AEK arasında .29 değerinde negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). Tablo 4.10.'da değişkenler arasındaki ilişkilere ait ısı tablosu gösterilmektedir.

Tablo 4.10.

*Baba Grubunda Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Isı Tablosu*



*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler).*

Isı tablosunda mor renkler ters bir ilişkinin var olduğu, turuncu renkler ise pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğunu belirtirken, renklerin koyulaşması ilişkinin düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Field (2013)'e göre aralarındaki korelasyonun düzeyi .80-

.90 arasında olan değişkenler arasında çoklu korelasyondan söz edilebilir. Tablo 4.9. ve Tablo 4.10. incelendiğinde aralarında bu derece yüksek korelasyona sahip değişkenler bulunmamaktadır. Değişkenler arasında otokorelasyon durumunu araştırmak için yapılan bir diğer analiz yöntemi Durbin-Watson (D-W) istatistiğidir. Baba grubunda yapılan D-W değeri  $d=2,027$  bulunmuştur. Bu değer üzerine D-W tablosundan  $d_l$  ve  $d_u$  değerlerine bakılarak  $d_l < d < d_u$  sonucuna ulaşılarak, baba veri setinde de otokorelasyon olmadığı görülmektedir. D-W değerlerinin 1'in altında ve 3'ün üstünde olmaması gerekir. 2'ye yaklaşan değerlerde çoklu korelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu korelasyon analizi için son yöntem olarak Tolerance ve Varyans Genişlik Faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) değerlerine bakılmıştır. Baba grubuna ait Tolerance değerlerinin .95 ile .97, VIF değerlerinin ise 1.028 ile 1.052 arasında değiştiği görülmektedir. Baba grubuna bakıldığında otokorelasyonun var olduğunu söyleyebileceğimiz herhangi bir değer olmadığı görülmektedir.

#### **4.2.2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkileri, Çocukların Sürekli Kaygıları, Ailenin Eğitime Katılımı, Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasında Oluşturulan Modele İlişkin Bulgular ve Alt Amaçlar**

Bu bölümde ÇAI, SK, AEK, SUB ve AKB arasında oluşturulan modele ilişkin bulgular ve alt amaçlara ait bulgulara yer verilmektedir. Bulgular anne ve babalara YEM sonuçları ayrı ayrı verilerek, alt amaçlarda aynı şekilde anne ve baba olmak üzere farklı başlıklar altında ele alınmaktadır.

Bu bölümde, araştırma kapsamında önerilen modelin uygunluğunu görmek amacıyla öncelikle anneye ait YEM bulguları ve alt amaçlar, daha sonra babaya ait YEM bulguları ve alt amaçlar test edilmiştir. Bu doğrultuda ulaşılmaması hedeflenen alt amaçlar, araştırmanın giriş kısmındaki amaçlarda belirtilmiştir.

##### *4.2.2.1. Annelerin çocuklarıyla olan ilişkileri, annelerin eğitime katılımı, çocukların sürekli kaygıları, sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları arasında oluşturulan modele ilişkin bulgular ve alt amaçlar*

Field (2013), yapılan çalışmada çok değişkenli bir yapının olmaması için VIF değerinin .10'dan küçük olması ve Tolerance değerinin ise .2'den daha yüksek bir değere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Anne grubuna ait Tolerance ve VIF değerlerine

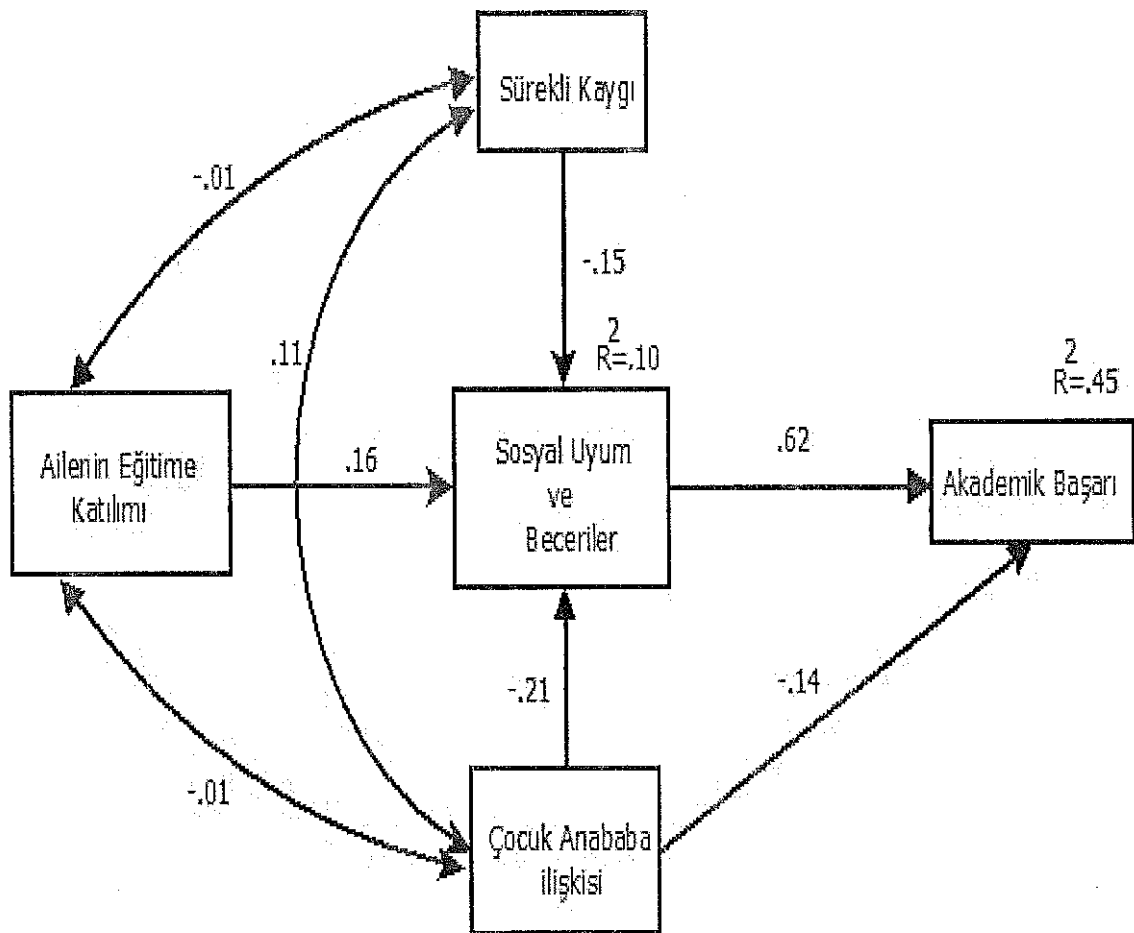
bakıldığında uygun değerlere sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde anne grubunun çoklu regresyon analizine uygun olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bu kısmında, anne grubuna ait ÇAI, SK, AEK, SUB ve AKB değişkenleri ile Yapısal Eşitlik Modellemesi giriş kısmındaki Şekil.1'de gösterildiği şekliyle test edilmiştir.

Yapılan analizler ve literatür taraması sonucu ortaya koyulan yapı anne grubundaki katılımcılara ait değişkenler ile test edilmiştir. Teorik olarak ortaya koyulan modeldeki değişkenlerin birbiri ile ne derece uygun olduklarıyla ilgili uyum indeksleri için  $\chi^2/ sd$ , RMSEA, NFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür. Uyum indekslerinin ardından değişkenler arasındaki yordamaların anlamlılığına bakılmıştır. Anne grubunda SK ile AKB'yi yordamaması gerekçesiyle bu yol kaldırılarak analizler tekrar gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada yapılan analiz sonuçlarında uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2/ sd$ , RMSEA, NFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür. Uyum indekslerinin ardından değişkenler arasındaki yordamaların anlamlılığına bakılarak tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür ( $p=.05$ ). Tüm bu analizler neticesinde anne grubunda oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi Şekil 4.1.'de gösterilmektedir.





Şekil 4.2. Anne grubunda oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi

YEM, yukarıdaki şekilde son halini alması üzerine analize bu model üzerinden devam edilmiştir. YEM'e ait değişkenlerin birbiri ile oluşturulan modele ulaşmak için ele alınan modellere ait uyum indeksleri için  $\chi^2$ / sd, RMSEA, NFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerine bakılarak Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Anne Grubunda Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Uyum İndeksleri

	$\chi^2$	sd	$\chi^2$ / sd	RMSEA	CFI	TLI	NFI	GFI	AGFI
Anne Model 1	.067	1	.067	.00	1	1	1	1	1
Anne Model 2	2.399	2	1.199	.03	1	.99	.99	1	.97

$\chi^2$ = Chi-square; df = degrees of freedom; RMSEA = root mean square error of approximation; CFI = comparative fit index; TLI =Tucker-Lewis Index; NFI = normed fit index; GFI = goodness of fit index; AGFI=Adjusted GFI.

Tablo 4.11.'de anne grubunda gözlenen değişkenler ile yapılan analizde, modellerin mükemmel uyum gösterdikleri görülmektedir. Bununla birlikte aralarındaki

yordamaların derecesini görmek için standardize puanlara bakılmıştır. Oluşturulan anne modelindeki değişkenler ile yapılan analize ait tahmin değerleri Tablo 4.12.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.12.

*Anne Grubuna Ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Sürekli Kaygı, Çocuk Ebeveyn İlişkisi ve Akademik Başarı Değişkenlerine Ait Tahmin Değerleri*

Yordanan		Yordayan	Standardize Edilmemiş Tahmin Değerleri(b)	S.E	C.R.(t-değeri)	Standardize Edilmiş Tahmin Değerleri( $\beta$ )	p
SUB	←	SK	-.583	.244	-2.390	-.149	.017
SUB	←	ÇAI	-.431	.126	-3.418	-.213	***
SUB	←	AEK	.297	.113	2.616	.162	.009
AKB	←	SUB	.019	.001	12.551	.625	***
AKB	←	ÇAI	-.008	.003	-2.779	-.138	.005

*AKB(Akademik Başarı), ÇAIÖ(Çocuk Anababa İlişkisi), AEK(Ailenin Eğitime Katılımı), SK(Sürekli Kaygı), SUB(Sosyal Uyum ve Beceriler).\*\*\*p<.001*

Tablo 4.12.'de modele ilişkin istatistiki veriler görülmektedir. Tablonun ve YEM sonuçlarının alt amaçlarla incelenmesi daha uygun olacaktır. Araştırmanın ilk alt amacı "Annelerin Çocukla Olan İlişkisi Çocuğun Sosyal Uyum Becerilerini Yordamakta Mıdır?". Tablo 4.7. ve Şekil 4.1. incelendiğinde annelerin ÇAI'sinin çocuğun SUB'unu ne derece yordadığını görmek için anne grubuyla yapılan analizde, ÇAI'nin SUB'u ne derece yordadığına bakılmış, ÇAI'nin, SUB'u anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.21, t=-3.42, p<0.05$ ).

Araştırmanın ikinci alt amacı "Çocuğun Sürekli Kaygısı Sosyal Uyum Becerilerini Ne Derece Yordamaktadır?". Tablo 4.7. ve Şekil 4.1. incelendiğinde, çocukların SK'larının SUB'u ne derece yordadığını görebilmek için anne grubunda SK'nın SUB'u ne derece yordadığına bakılmış ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.15, t=-2.39, p<0.05$ ).

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Annelerin Eğitime Katılımları Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerini Yordamakta mıdır?”. Tablo 4.7. ve Şekil 4.1. incelenmiş ve annelerin çocuklarının eğitim hayatına katılmalarının, çocukların SUB’unu ne derece yordadığına bakılmış, AEK’nın SUB’u anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=.16$ ,  $t=2.62$ ,  $p<0.05$ ).

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Annelerin Çocukla Olan İlişkisi Çocuğun Akademik Başarısını Yordamakta mıdır?”. Tablo 4.7. ve Şekil 4.1. incelendiğinde ve annelerin ÇAI’sinin çocuğun AKB’lerini ne derece yordadığını görmek için anne grubunda ÇAI’nin AKB’yi ne derece yordadığına bakılarak, anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.14$ ,  $t=-2.78$ ,  $p<0.05$ ).

Araştırmanın beşinci alt amacı “Çocuğun Sürekli Kaygısı Çocuğun Akademik Başarısını Yordamakta mıdır?”. Bu alt amaç yolu model içerisinde bulunmamaktadır. Bu sebeple Tablo 4.7. incelenmiş ve çocukların SK’larının AKB’yi ne derece yordadığını görmek için anne SK’nın AKB’yi ne derece yordadığına bakılarak, anlamlı yordadığı ayrı bir analiz ile test edilerek bulunmuştur ( $\beta=-.20$ ,  $t=-3.075$ ,  $p<0.05$ ).

Araştırmanın altıncı alt amacı “Çocuğun Sosyal Uyum Becerileri Akademik Başarısını Ne Düzeyde Yordamaktadır?”. Tablo 4.7. ve Şekil 4.1. incelenmiş ve çocukların SUB’unun AKB’lerini ne derece yordadığını görmek için anne grubunda SUB’un AKB’yi ne derece yordadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda SUB’un AKB’yi anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=.63$ ,  $t=12.55$ ,  $p<0.05$ ).

Şekil 4.1.’ye bakıldığında SK’nın SUB’u negatif yön ve anlamlı yordadığı görülmektedir. ÇAI’nin SUB’u negatif yön ve anlamlı yordadığı görülmektedir. AEK’nın SUB’u pozitif yön ve anlamlı yordadığı görülmektedir. SUB, AKB’yi pozitif yön ve anlamlı yordamaktadır. ÇAI, AKB’yi negatif yön ve anlamlı yordamaktadır.

YEM doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında anne grubunda, SK, AEK ve ÇAI SUB’u doğrudan yordamaktadır. SUB, AKB’yi doğrudan yordamaktadır. ÇAI, AKB’yi hem doğrudan hem de dolaylı yoldan yordarken; SK ve AEK’nın AKB’yi doğrudan yordamadığı görülmektedir.

Anne grubuna ait AEK, SUB, AKB ve SK arasındaki dolaylı yollara bakılmıştır. ÇAI’nin SUB üzerinden AKB’yi dolaylı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. SK’nın ise

anne grubunda SUB üzerinden AKB'yi dolaylı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. AEK'nın ise AKB'yi SUB üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Anne grubuna ait yüzdelerik güven aralıkları ise aşağıdaki Tablo 4.13.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.13.

*Anne Grubuna Ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Akademik Başarı, Ailenin Eğitime Katılımı ve Sürekli Kaygı Arasındaki Dolaylı Yollar ve Yüzdelerik Güven Aralıkları*

			Bootstrapping			
			%95 Güven Aralığı			
Dolaylı İlişki Yolu			(b)	( $\beta$ )	alt	üst
CAİ →	SUB →	AKB	-0.43	.01*	-0.67	-0.21
AEK →	SUB →	AKB	.30	.01*	.10	.49
SK →	SUB →	AKB	-0.58	.03*	-0.98	-0.15

*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişkisi), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler). \* $p < 0.05$*

Ele alınan YEM'e ait dolaylı yollara ait istatistiksel önemi 5000 bootstrap örneği ile ele alınmıştır. Tablo 4.13.'e bakıldığında ÇAI'nin SUB üzerinden AKB'yi anne grubunda -0.67 ile -0.21 güven aralığında yordadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). AEK'nın AKB'yi SUB üzerinden .10 ile .49 aralığında yordadığı sonucu bulunmuştur. SK'nın SUB üzerinden AKB'yi -0.98 ile -0.15 güven aralığında yordadığı sonucu bulunmuştur ( $p < .05$ ).

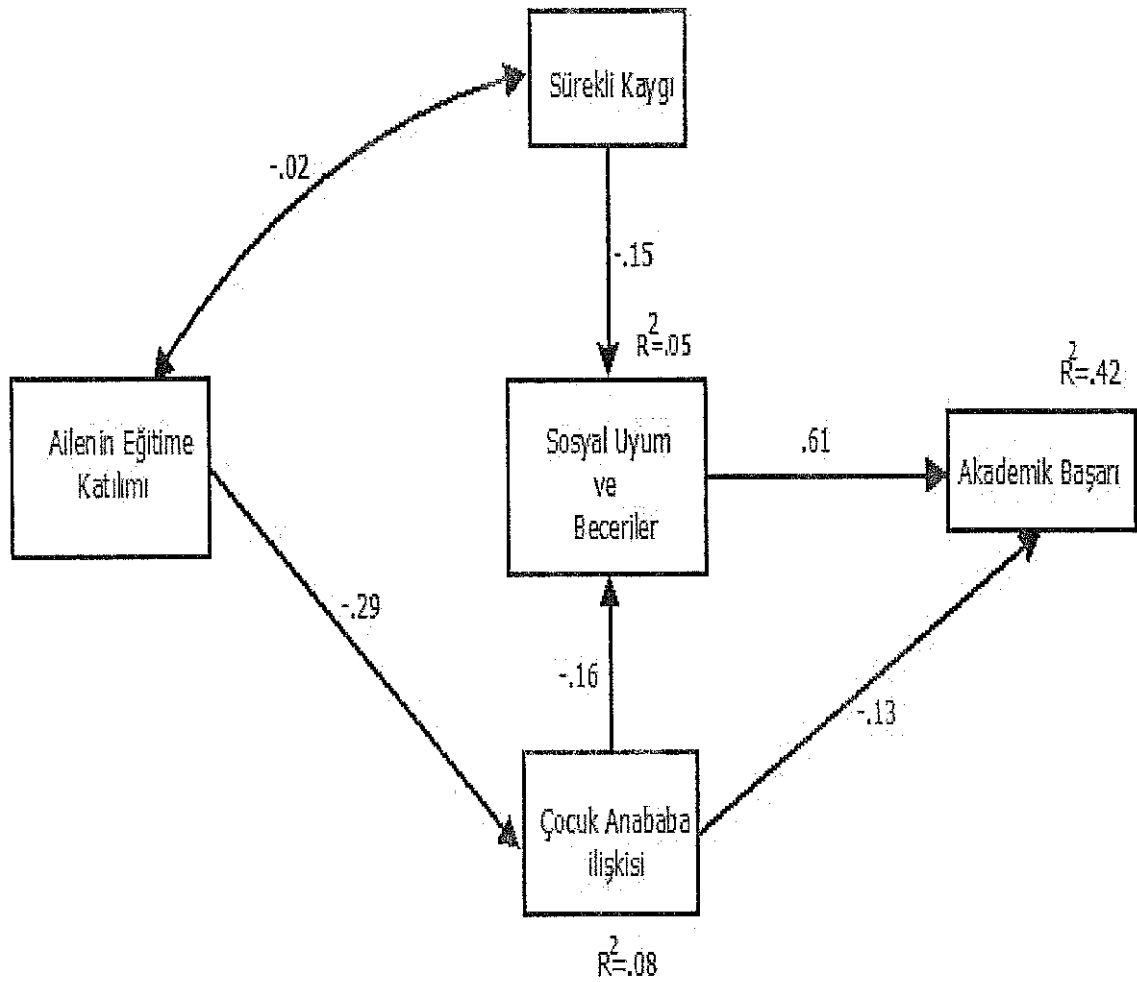
Yapılan YEM'de, anne grubunda oluşturulan yapının, uyum indeksleri, değişkenlerin birbirini yordama gücü ve değişkenler arasındaki anlamlılık derecelerine baktığımızda, anne grubunda oluşturulan YEM'in mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

*4.2.2.3. Babaların çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukların sürekli kaygıları, babaların eğitime katılımı, sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları arasında oluşturulan modele ilişkin bulgular ve alt amaçlar*

Field (2013), yapılan çalışmada çok değişkenli bir yapının olmaması için VIF değerinin .10'dan küçük olması ve Tolerance değerinin ise .2'den daha yüksek bir değere sahip

olması gerektiğini belirtmiştir. Anne ve baba gruplarına ait Tolerance ve VIF değerlerine bakıldığında, çoklu regresyon analizine uygun değerlere sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde anne ve baba gruplarının çoklu regresyon analizine uygun olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bu kısmında, ÇAI, SK, AEK, SUB ve AKB'leri ile oluşturulacak YEM giriş kısmındaki Şekil.1'de gösterildiği şekliyle test edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde öncelikle SK ve AKB arasındaki yolunda anlamsız olduğu görülerek bu yol modelden kaldırılmıştır ( $\beta=.09$ ,  $p<.05$ ). İkinci modelde ise AEK ve SUB arasındaki yolun anlamsız olduğu görülerek bu yol kaldırılmıştır ( $\beta=.54$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlar ışığında bu yollar silinmiştir. Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, AEK ile ÇAI arasında bir yol olabileceği düşünülerek, bu iki değişken arasında bir yol olabileceği düşünülmüştür. Modelin son halini alması üzerine analizler gerçekleştirilmiş ve tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür( $p<.05$ ). Uyum indekslerinin de mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Analizin bu aşamasında ÇAI, SK, AEK, SUB ve AKB'leri ile bir YEM kurularak test edilmiştir. Sınanmak üzere ele alınan YEM son hali Şekil 4.2.'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Baba grubunda ele alınan yapısal eşitlik modellemesi

YEM, yukarıdaki şekilde son halini alması üzerine analize bu model üzerinden devam edilmiştir. YEM'e ait değişkenlerin birbiri ile ne derece uygun olduklarıyla ilgili uyum indeksleri için  $\chi^2/ sd$ , RMSEA, NFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerine bakılarak Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Baba Grubuna ile Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Uyum İndeksleri

	$\chi^2$	sd	$\chi^2/ sd$	RMSEA	CFI	TLI	NFI	GFI	AGFI
Baba Model 1	22.136	3	7.379	.00	.88	.59	.87	.97	.83
Baba Model 2	24.965	4	6.241	.15	.87	.66	.85	.96	.85
Baba Model 3	5.120	4	1.280	.03	.99	.98	.97	.99	.97

$\chi^2$ = Chi-square; df = degrees of freedom; RMSEA = root mean square error of approximation; CFI = comparative fit index; TLI =Tucker-Lewis Index; NFI = normed fit index; GFI = goodness of fit index; AGFI=Adjusted GFI.

Tablo 4.14. incelendiğinde, ilk modele ait uyum indeksleri mükemmele daha yakın olmasına rağmen iki tane anlamsız yol olması, ikinci modelin daha kabul edilebilir olduğu görüşüne yönlendirmektedir. İkinci modele ait tahmini değerler Tablo 4.15.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.15.

*Baba grubuna ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Sürekli Kaygı, Çocuk Ebeveyn İlişkisi ve Akademik Başarı Değişkenlerine Ait Tahmin Değerleri*

Yordanan		Yordayan	Standardize Edilmemiş Tahmin Değerleri(B)	S.E	C.R.(t-değeri)	Standardize Edilmiş Tahmin Değerleri(β)	p
SUB	←	SK	-.569	.248	-2.292	-.145	.022
SUB	←	ÇAI	-.399	.159	-2.510	-.159	.012
SUB	←	AEK	-.177	.039	-4.595	-.286	***
AKB	←	SUB	-.018	.001	12.200	.613	***
AKB	←	ÇAI	.009	.004	-2.524	-.127	.012

*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişkisi), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler). \*\*\*p<.001*

Tablo 4.15.'te baba grubu ile oluşturulan YEM'e ait istatistikî bilgiler yer almaktadır. Anne grubunda yaptığımız gibi baba grubunda da YEM sonuçlarının alt amaçlar ile birlikte incelenmesi daha uygun olacaktır. Bunun için baba grubunda ele alınan ilk alt amaç "Babaların Çocukla Olan İlişkisi Çocuğun Uyum Becerilerini Yordamakta Mıdır?". Tablo 4.9. ve Şekil 4.2. incelenerek, babaların ÇAI'sinin çocuğun SUB'unu ne derece yordadığını görmek amacıyla, baba grubuyla yapılan analizde, ÇAI'nin SUB'u ne derece yordadığına bakılmış, ÇAI'nin SUB'u negatif yönde anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.16$ ,  $t=-2.51$ ,  $p<0.05$ ).

Baba grubunda ele alınan ikinci alt amaç "Çocuğun Sürekli Kaygısı Sosyal Uyum Becerilerini Ne Derece Yordamaktadır?" Tablo 4.9. ve Şekil 4.2. incelenmiş ve çocuğun SK'sı sosyal uyum becerilerini ne derece yordadığını görmek amacıyla, baba grubundaki SK'nın SUB'u ne derece yordadığına bakılmış, baba grubundaki SK'nın SUB'u negatif yön ve anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.15$ ,  $t=-2.29$ ,  $p<0.05$ ).

Baba grubunda ele alınan üçüncü alt amaç “Babaların Eğitime Katılımı Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerini Yordamakta Mıdır?”. Tablo 4.9. ve Şekil 4.2. incelenmiş ve babaların eğitime katılımlarının çocuğun SUB’unu ne derece yordadığını görebilmek için baba grubundan alınan verilerde bulunan AEK değişkeninin SUB’u ne derece yordadığına bakılmış, AEK’nın SUB’u pozitif yön ve anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.29, t=-4.60, p<0.05$ ).

Baba grubunda ele alınan dördüncü alt amaç “Babaların Çocukla Olan İlişkisi Çocuğun Akademik Başarısını Yordamakta Mıdır?”. Tablo 4.9. ve Şekil 4.2. incelenmiş ve babaların ÇAI’sinin çocuğun AKB’sini yordadığını görmek için, baba grubunda bulunan ÇAI’nin AKB’yi ne derece yordadığına bakılarak, negatif yön ve anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=-.13, t=-2.52, p<0.05$ ).

Baba grubunda ele alınan beşinci alt amaç “Çocuğun Sürekli Kaygısı Çocuğun Akademik Başarısını Yordamakta Mıdır?”. Bu alt amaç yolu modelde bulunmamaktadır. Bu sebeple Tablo 4.9. incelenerek ardından yapılan ayrı bir analizde çocukların SK’larının çocukların AKB’lerini ne derece yordadığına bakılmıştır. Bunun için baba grubunda bulunan çocukların SK’larının AKB’yi ne derece yordadığına bakılarak, negatif yön ve anlamlı yordadığı sonucu bulunmuştur ( $\beta=-.19, t=-2.94, p<0.05$ ).

Baba grubunda ele alınan altıncı alt amaç “Çocuğun Sosyal Uyum Becerileri Akademik Başarısını Ne Düzeyde Yordamaktadır?”. Tablo 4.9. ve Şekil 4.2. incelenmiş ve çocuğun SUB’unun AKB’lerini ne derece yordadığını görmek amacıyla, baba grubundaki SUB’un AKB’yi ne derece yordadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda SUB’un AKB’yi pozitif yön ve anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\beta=.61, t=12.20, p<0.05$ ).

Şekil 4.2.’e bakıldığında SK’nın SUB’u negatif yön ve anlamlı yordadığı görülmektedir. ÇAI ile SUB’u negatif yön ve anlamlı yordadığı görülmektedir. AEK’nın SUB’u negatif yön ve anlamlı yordadığı görülmektedir. SUB AKB’yi pozitif yön ve anlamlı yordamaktadır. ÇAI AKB’yi negatif yön ve anlamlı yordamaktadır.

YEM doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında baba grubunda, SK ve ÇAI SUB’u doğrudan yordamaktadır. AEK’nın ÇAI’yi doğrudan yordadığı görülmektedir. SUB



AKB'yi doğrudan yordamaktadır. ÇAI AKB'yi hem doğrudan hem de dolaylı yoldan yordarken, SK'nın AKB'yi doğrudan yordamadığı görülmektedir.

Baba grubuna ait AEK, CAİ, SUB, AKB ve SK arasındaki dolaylı yollara bakılmıştır. Baba grubuna ait yüzdelerik güven aralıkları ise aşağıdaki Tablo 4.16.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.16.

*Baba Grubuna Ait Sosyal Uyum ve Beceriler, Akademik Başarı, Ailenin Eğitime Katılımı ve Sürekli Kaygı Arasındaki Dolaylı Yollar ve Yüzdelerik Güven Aralıkları*

Dolaylı İlişki Yolu			(b)	(β)	Bootstrapping	
					%95 Güven Aralığı	
					alt	üst
AEK →	CAİ →	AKB	-.18	.00*	-.26	-.12
SK →	SUB →	AKB	-.57	.02*	-.96	-.18
CAİ →	SUB →	AKB	-.40	.02*	-.65	-.12

*AKB (Akademik Başarı), ÇAIÖ (Çocuk Anababa İlişki Ölçeği), AEK (Ailenin Eğitime Katılımı), SK (Sürekli Kaygı), SUB (Sosyal Uyum ve Beceriler). \*p<0.05*

Ele alınan YEM'e ait dolaylı yollara ait istatistiksel önemi 5000 bootstrap örneği ile ele alınmıştır. Tablo 4.16.'ya göre baba grubundaki değerlere bakıldığında, ÇAI'nin SUB üzerinden AKB'yi -.65 ile -.12 güven aralığında yordadığı görülmektedir ( $p<.05$ ). SK'nın SUB üzerinden AKB'yi -.96 ile -.18 güven aralığında yordadığı sonucu bulunmuştur ( $p<.05$ ). AEK'nın AKB'yi CAİ üzerinden -.26 ile -.12 güven aralığında yordadığı sonucu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Yapılan YEM'de baba grubunda oluşturulan yapının, uyum indeksleri, değişkenlerin birbirini yordama gücü ve değişkenler arasındaki anlamlılık derecelerine baktığımızda, babada oluşturulan Yapısal Eşitlik Modellemesinin kabul edilebilir ölçüm sonuçlarına sahip olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapmış olduğumuz çalışmada, giriş kısmında belirtildiği üzere, çocukların sosyal uyum becerileri ve AKB'lerinin, ebeveynlerin çocukla olan ilişkisi, ebeveynlerin çocuğun eğitim-öğretimine katılma düzeyleri ve çocuğun kaygısı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacımız doğrultusunda, annelerin ve babaların içinde buldukları farklı iki grup oluşturularak çocuklarla birlikte oluşturdukları YEM ele alınmıştır. Bu YEM ve çalışmamızın alt amaçlarına ilişkin tartışma ve sonuç kısımları bu bölümde ele alınacaktır.

#### **5.1. Ebeveynin Çocukla Olan İlişkisinin Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların SUB'unu ne derece yordadığı sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz neticesinde hem anne hem de baba guruplarında; ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin olumsuz olması, çocuğun SUB'unu negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre anne ve babası ile olan ilişkisinde daha çok sorun yaşayan bir çocuğun, SUB'unun daha düşük olduğu görülmektedir. Uyum ve davranış sorunlarının bir kısmı gelişim dönemi özelliklerini yansıtsa da bu sorunların sürekli devam etmesi problem olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da karşılanması için aile içerisindeki bireyler arasındaki ilişki çok önemli bir rol oynamaktadır. Aile içerisindeki bireye, ebeveynleri sosyal uyum sağlamaları ve sosyal beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (Özbey, 2010). Birey tarafından ailenin sağlıklı algılanması kişinin uyum düzeyini düşürmektedir. Bu sebeple ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki ve iletişim çok önemlidir (Kalyencioglu ve Kutlu, 2010). Dolayısıyla çocukların sosyal çevrede uyum becerilerine sahip olabilmesi için, öncelikle aile içerisinde sağlıklı bir ortama sahip olmalıdır. Aile içerisinde sağlıklı

bir ortama sahip çocuklar sosyal ortamlarda daha az davranış sorunları göstermekte ve uyum sağlamaktadır.

Aile içerisinde anne ve baba ile ilişkisi iyi olan çocuklar, sosyal çevresinde de uyumlu davranışlar sergilemektedir. Aile ortamında ebeveynleri ile nitelikli ilişkiler kuran çocuklar, sosyal ve kültürel etkinliklere katılım konusunda daha çok gönüllü olmaktadır. Ebeveynleri ile belli bir uyumu yakalayan çocuklar, bu tür sosyal etkinlik ve grupların içerisinde diğerleri ile daha uyum davranışlar sergilemektedir (Aslan ve Arslan-Cansever, 2007; Göktaş, 2015). Aile içerisinde ebeveynleriyle daha uyumlu olan çocukların, diğer sosyal ortamlarda da aynı uyumu sürdürdüğü görülmektedir. Aile gerçek hayatın küçük bir simülasyonu gibidir ve bireyi gerçek dünyaya hazırlayan bir eğitim kurumu gibidir.

Ebeveyn tutumları çocuklarla kurulacak ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Ebeveynin çocuğuna karşı otoriter tutumu, çocuğun mizaç özelliklerini olumsuz etkilerken (Yılmaz-Bolat, 2018; Yoleri, Işıkoğlu-Erdoğan ve Tetik, 2017), demokratik tutumun çocukları okul ortamlarında sosyal ve duygusal olarak daha uyumlu hale getirir; aşırı koruyucu ve izin verici tutum ise çocuğu sosyal ve duygusal olarak daha uyumsuz hale getirmektedir (Şahin, Ocak-Karabay ve Demir, 2017; Özen-Altinkaymak ve Akman, 2019; Özyürek, 2015). Ebeveynin çocuğu ile kurduğu ilişkide göstermiş olduğu tutumlar çocuğun sosyal bir varlık olarak toplumda oynayacağı rolü etkileyebilmektedir. Her ebeveyn çocuğu ile bir tutum dahilinde ilişki kurmaktadır. Bu tutumlardan bazıları çocuğun sosyal ortamdaki uyum ve becerilerini olumlu etkilerken bazıları olumsuz etkileyebilmektedir.

Taner-Derman ve Başal (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynleri ile çocukların arasındaki ilişki türünün çocuklarda kişisel ve sosyal bazı davranış bozukluklarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşırı korumacı tutum ve demokratik tutuma sahip ebeveyn çocuklarında içe kapanıklık, parmak emme ve fobiler arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşırı korumacı tutum sonucu çalışmamız ile benzer bir sonuç olsa da demokratik tutuma sahip ebeveyn sonuçları çalışmamız ile zıtlık göstermektedir. Çalışma grubuna bakıldığında 5-6 yaş çocuklarla yapılan bir çalışma olduğu görülmektedir. Kişilik gelişimi yaşamın ilk yıllarında temelleri atıldığı için ilk 5-6 yıl ayrı bir öneme sahiptir. Kişinin bulunduğu çevrede sosyalleşmesi ve kültürünü içselleştirebilmesi için uzun bir zamana ihtiyacı

bulunmaktadır. Bireyin sosyal açıdan uyumlu ve sağlıklı bir kişilik gelişimine sahip olabilmesi için gerekli olan en iyi ebeveyn tutumu demokratik olandır (Özdemir, Güzel-Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Yaşamının ilk yıllarında her çocuk davranış sorunları yaşayabilir fakat aile ortamı sağlıklı bireyler SUB'u ilerleyen yaşlarda daha kolay kazanarak bu sorunlu davranışların yerini istedik davranış ile doldurabilir. Daha az sorunlu davranışı olan çocukların da sosyal ortamda daha kolay uyum sağlayacağı söylenebilir.

Yurtdışında yapılan bir çalışmada, ebeveyni ile çatışma içerisinde olan çocukların problemleri davranışlarını sosyal ortamlarda daha çok dışsallaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha çok ceza davranışına başvuran ve çocuklarının üzerinde olumsuz bir kontrole sahip ebeveynlerin çocuklarında ise bu problemleri davranışların içselleştirildiği görülmektedir (Satoorian, Tahmassian ve Ahmadi, 2017). Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ebeveynleri ile yapılan farklı bir çalışmada, çocuklarıyla demokratik ve eşitlik çerçevesinde ilişki kuran ebeveynlerin çocuklarında sosyal becerilerin yüksek, sosyal ortamda gösterdikleri davranış sorunlarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydın ve Sönmez, 2014). Ebeveynin çocukla olan ilişkisi, çocukta problem davranışlarına sebep olabilir. Ebeveynin bu problem davranışlarına yaklaşımı çocuğun sosyal ortamda sorunun kaynağını dışarıda aramasına ya da içselleştirerek kendisinin sorunlu olduğunu düşünmesine sebep olabilmektedir.

Bununla birlikte aile içerisinde çocuğun yeterince ödüllendirilmemesi ve olumlu ebeveyn tutumlarının olmaması sonucunda çocuğun sosyal ortamlarda aldığı risk davranışlarının arttığı yönünde bir araştırma sonucu da bulunmaktadır (Qu, Fuligni, Galvan ve Telzer, 2015). Aile içerisinde ödüllendirilmeyen ve sosyal ihtiyaçları aile içerisinde giderilmeyen bir birey bu ihtiyacının doğal olarak farklı insanların olduğu sosyal bir ortamda karşılamaya çalışmaktadır. Ancak içinde bulunduğu sosyal ortamda bu ihtiyacının karşılanması için madde bağımlılığı ve antisosyal davranışlar gibi risk davranışları gösterebilmektedir. Bu davranışların altında yatan bir diğer sebep, olumlu özellikleri ile ailesinin dikkatini çekemediği için olumsuz özellikleri ile ailesinin dikkatini çekmeye çalışmakta olabilir. Her birey iyi ya da kötü fark etmeksizin ailesinin ilgisine muhtaçtır.

Ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinin temelini oluşturan ebeveynlik stilleri, çocukların psikolojik sağlıklarını etkilemektedir. Ergenlerle yapılan bir çalışmada otoriter ve

yetkili tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında psikolojik sağlamlığın daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır (Mirzaei ve Kadivarzare, 2014). Psikolojik olarak sağlamlık gösteren çocuklar sosyal ortamlarda diğer çocuklara göre daha az tahrip olabilmektedir. Bu da onları sosyal çevrede daha uyumlu bireyler haline getirebilmektedir. Çalışmamız kapsamında hangi ebeveyn tutumunun çocukta nasıl bir etki bıraktığına dair bir sonuç bulunmamıştır. Fakat çocuğun aile ile ilişkisinin olumlu olmasının çocuğun SUB'unu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2. Çocuğun Sürekli Kaygısının Sosyal Uyum Becerilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında, çocuğun SK'larının SUB'u ne derece yordadığı ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda hem anne hem de baba grubundaki çocukların SK'sının SUB'u negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak eğer çocukta SK var ise çocuğun okul içerisinde öğretmeniyle, akranlarıyla ve kişisel uyumunun olumsuz yönde etkilendiğini söylemek mümkündür.

Literatür incelendiğinde, bu iki değişkeni herhangi bir okul düzeyinde ele alan yeterli düzeyde çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Uzuntarla vd. (2015), yapmış oldukları bir çalışmada, Türk toplumunda kültürel, ekonomik ve sosyal yapısı itibari ile eğitim yaşamının zor olmasından kaynaklı olarak, öğrencilerin birçoğunda yüksek oranda SK'nın var olduğunu söylemektedir. Araştırmanın bir diğer bulguları arasında, özellikle karşı cins ile kurulan sağlıklı iletişimin, problemin paylaşılmasında, fikir alınmasında, dışa dönük olmasında, akademik ve sosyal etkinliklere katılmasında üstünlük sağlayarak kaygı düzeyini azalttığı görülmektedir. Bireylerde kendi cinsi ile iletişim kurmak ve ortak bir noktada buluşmak yaşantılarının benzer olması nedeniyle daha kolaydır. Ancak karşı cins ile sağlıklı bir iletişim kurabilmek ve ortak bir yaşam alanı oluşturmak daha zor olabilmektedir. Bu sebeple karşı cinsle iletişim kurmak için daha çok SUB gerekebilmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında daha az kaygılı bireylerin SUB'u daha yüksek olmaktadır.

Ergenler ile yapılan farklı bir çalışmada ise kişilerarası problem çözme becerilerinin bireylerin sosyal kaygılarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Hamarta, 2009). Problem çözme becerisi sosyal uyumun bir parçasıdır. Kişi sosyal alanlarda karşılaştığı kriz ve

olayları çözümlenerek sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürebilmektedir. Sosyal alanda ve iletişim konusunda güçlükler yaşayan bireylerin sosyal kaygı geliştirme ihtimalleri daha yüksektir. Gelişmekte olan çocuklarda, sosyal kaygı daha çok sosyal becerilerin daha düşük olması ile ilişkilidir (Pickard, Rijdsdijk, Happe ve Mandy, 2017). Çocukların kaygılarının sosyal ortama yansımaları, çocukların sosyal çevresiyle kopuk bir iletişim sergilemesine neden olmaktadır (Halls, Cooper ve Creswell, 2015). Kaygı, sosyal bir çevre içerisinde bireyin önüne her zaman engeller koymaktadır. Kaygılı çocuğun sosyal becerileri zayıflamakta, sosyal becerileri zayıf çocuklar ise daha çok kaygılanmaktadır. Bu da bu iki değişken arasında bir kısır döngüye sebep olmaktadır.

Bir diğer çalışmada kendisini içe kapanık olarak değerlendiren ergenlerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Deveci, Çalmaz ve Açık, 2012) ve kaygı, depresyon, öfke gibi negatif duygulara neden olan akılcı olmayan inançlar ile sosyal beceriler arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Çivitçi ve Çivitçi, 2009). Sosyal bir varlık olan insanın, kaygı gibi olumsuz duygular yaşamaması, bireyin sosyal ortamdaki becerilerini etkileyebilmekte, etrafındaki sorunları içselleştirerek daha içe kapanık bir birey haline dönüştürebilmektedir.

Yapılan bir araştırmada sosyal alanlarda kaygılı bireylerin psikolojik iyi oluşların düşük, yaşam doyumlarının ise az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kermen, İlçin-Tosun ve Doğan, 2016). Niekerk ve diğerleri (2017) ise kaygılı çocukların sosyal ortamı bir tehdit olarak algıladığını ve sosyal ortamın bir tehdit olarak algılanmasının bireyin sosyal becerilerinin daha düşük olmasına sebep olduğunu söylemektedirler. Bu açıklamalar doğrultusunda, sosyal alanlarda kaygılı bireyler; psikolojik olarak kendilerini yetersiz hissedebilmekte, sosyal alanlarda daha az zevk alabilmekte, daha az ilişkiye girerek uyum sağlayamayacağı düşünülebilmektedir. Kaygı bireyin kişiliği ile birlikte tüm sosyal hayatını etkileyebilmektedir.

Sosyal çevrede kaygı yaşayan bireyler, diğerlerine göre daha duygusal, aşırı hassas, çekingen ve kendini engelleyici davranış özelliklerine sahiptir. Okul içinde ya da okul dışında verilecek sosyal beceri eğitimleri çocukların sosyal bir kimlik geliştirmesinde faydalı olmaktadır. Sosyal alanlarda kaygılı bireyler, bu eğitimlere dahil olduklarında sosyal alanda ve genel anlamdaki kaygılarında büyük oranda azalma görülecektir (Beidel, Turner ve Morris, 1999; Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint, 2000). Bireyler alacakları eğitimler sayesinde özgüvenlerini arttırabilmektedir. Ayrıca bu

eğitimler grup çalışmaları ile birlikte yapılması bireyin yalnız olmadığını hissettirebilir. Bu sayede birey alacağı eğitimler ile SUB'unu arttırabilir.

Çalışmamızın bu bölümünde referans olarak gösterilen çalışmaların hemen hepsi ergen ya da yetişkinler ile yapılmıştır. Çalışma grubumuzun küçük yaştaki çocukları kapsamaması nedeniyle literatür için büyük bir önem atfetmektedir.

### **5.3. Ailenin Eğitime Katılımının Sosyal Uyum ve Becerileri Yordamasına Ait Sonuç ve Tartışma**

Çalışmamız kapsamında AEK'nın hem anne hem baba gruplarında yüksek düzeyde ilişkili oldukları bir değişken olmamakla birlikte, annelerin eğitime katılımı çocukların sosyal uyum becerilerini anlamlı ve pozitif yönlü ( $p<.005$ ); babaların eğitime katılımı, baba çocuk ilişkisini anlamlı ve pozitif yönlü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.001$ ).

Çocukları sosyal alanlarda sorun yaşayan ebeveynlerin, çocuğuna faydalı olmak için; ailenin ebeveyn olma becerileri, çocuk gelişimi ve eğitimi ve problem çözme becerileri gibi konularda bilgi ve becerilerini arttırmalarını gerekmektedir (Özbey, 2010). Bu konuyla ilgili olarak bazı okullarda aile katılımı eğitim programları düzenlenmektedir. Yapılan çalışmalarda, aile katılım programı sonucunda ebeveyn katılımı arttıkça çocukların sosyal becerilerinde de artış olduğu (Ekinci-Vural, 2006), iletişim, iş birliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte çalışma ve kendini kontrol etme gibi sosyal becerilerinde pozitif yönlü bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Neslitürk, 2013). Dolayısıyla ebeveynlerin konuyla ilgili ya da ilgisiz, çocuğunun eğitimi ile ilgili olarak katılım gösterdiği her faaliyetin, çocuğunu doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür.

Aile katılımı ilgili olarak yapılan deneysel bir çalışmada, iki grup oluşturularak, bir gruba sınıf içinde oyun oynatılmış, diğer gruba ise sınıf içi oyunların yanında aile katılımını gerektiren oyunlar oynatılmıştır. Aile katılımın olduğu grupta sosyal beceri oyunlarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018). Aile katılımını inceleyen farklı bir çalışmada ise ebeveyn katılımı ile sosyal beceri programı düzenlenmiş, çocuklarda sosyal becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise bu değişiklik görülmemiştir (Uysal ve Kaya-Balkan,

2015). Problem çözme becerileri ile ilgili aile katılımının sağlandığı bir grup çalışmasında, eğitim sonunda annelerin problem çözme becerilerinin geliştiği ve çocuklarıyla olan ilişkilerinin güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Cartılı ve Bedel, 2015). Eğitim programları muhakkak çocuğun sosyal becerilerini geliştirmektedir. Fakat eğitim programlarının içerisine aile konulduğunda sonuç daha etkili ve daha kalıcı olabilir.

Ancak araştırmadaki sonucu desteklemeyen, okul öncesi bir grupta yapılan çalışmada, annelerin eğitime katılımı ile çocukların SUB'u arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Göktaş, 2015). Bu sonuç çalışmamız ile paralellik göstermemektedir. Burada eğitimin yapıldığı gruptaki çocuklara ait sosyal uyum ve beceriler zaten yeterli düzeyde olduğu için etki etmemiş olabilir. Ya da yapılan etkinlikte ailelerin çok aktif olacağı ve çocukları ile kaynaşacağı bir program olmayabilir. Grup içerisindeki katılım sayısının az olması da bu duruma etki etmiş ve evreni yansıtan bir örneklem grubu olmayabilir.

Bir araştırma sonucuna göre, ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarına ev ve okul temelli olarak katıldıklarını, bu katılım türlerinin çocukların davranış sorunlarının azalmasında motivasyon etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Ev temelli aile katılımı arttığında çocukların öğrenme, dikkat, görev sürekliliği, alıcı kelime bilgisi becerileri ve daha az davranış sorunlarının görülmesiyle ilgili bir motivasyon sağlamaktadır (Fantuzzo, McWayne ve Perry, 2004). Aileler, çocuklarının eğitim süreçlerini evde de devam ettirebilmeleri ve okul ile iş birliğinde olmaları; çocuğun hem kişisel/sosyal hem de eğitimsel performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Çocukların sosyal beceriler konusunda uzman olmalarını istiyorsak, ebeveynler bu becerilerin ev ortamında öğretme ve pekiştirmesinde yer almalıdırlar. Okul ile iş birliği içerisindeki velinin çocuğu akademik ve sosyal anlamda fayda sağlamaktadır. Nitekim geleneksel aile yapısı günümüzde artık yavaş yavaş yıkılmakta ve aile katılımını sağlamak için daha ilgi çekici yöntemler bulmak gerekmektedir. Bununla ilgili olarak velilere uygulanan bir programda, ev notlarıyla aile katılımı sağlanmış; öğretmen, öğrenci ve veliler bu durumdan çok memnun kalmışlardır. Ebeveyn katılımının çocuğun sosyal becerilerin geliştirilmesine faydalı olduğu tüm katılımcılar tarafından belirtilmiştir (Adams, Womack, Shatzer ve Caldarella, 2010). Sonuç olarak aile katılımı çocuğun, aile dışındaki hayatına hazırlık aşamasında bir destek olarak daha çok karşımıza çıkabilmektedir. Aile burada çocuklarının kendi başına sorumluluk almasını



destekleyebilirken bir yandan da onu bu yolda yalnız bırakmayabilmektedir. Bireyin sosyal becerilerinin gelişiminde aile, çocuğun zorlandığı her alanda ona destek olmalı ve yollar gösterebilmeli, eğitim faaliyetlerini sadece okullarda sürdürülen bir faaliyet olarak görmemelidir.

#### **5.4. Ebeveynin Çocukla Olan İlişkisinin Çocuğun Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu alt amaç doğrultusunda yapılan analizler neticesinde, anne ve babaların çocukla olan ilişkisinin çocuğun AKB'sini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak ebeveyni ile olumlu ilişkiler geliştiren çocukların akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Çocuğun AKB'si açısından aileye büyük bir görev düşmektedir. Aile içerisinde bir ilişki bozukluğu, çocuğa karşı ilgisizlik ya da parçalanması gibi durumlar çocuğun motivasyonunu düşürmekte ve çocuğun AKB'sini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan bir çalışmada, sevgi ve saygı ortamına sahip olumlu bir aile içerisinde büyüyen çocuğun akademik anlamda daha başarılı; sürekli tartışmanın ve çatışmanın var olduğu olumsuz aile yapısına ya da parçalanmış bir aileye sahip çocukların akademik anlamda daha başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Şentürk, 2012). Bu çalışma ailenin AKB açısından ne derece önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Sadece bir aileye sahip olmak çocuğun akademik açıdan başarılı olması için yeterli değildir. Nitelikli bir aile ortamına sahip olsalar bile akademik anlamda başarısız çocuklar yetişebilmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, başarılı beş öğrenci velisi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde diğer ailelerden farklı olarak bu ebeveynlerin ne yaptığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda başarılı öğrenci velilerinin çocuklarına sevgisini sıklıkla hissettirdiği, birebir ilgilendikleri, takip ettikleri, planlı ve disiplinli ders çalışmaları için uygun ortam yarattıkları görülmektedir (Özakça, 2016). Başarı için ebeveyn çocuk ilişkisinin yanında uygun ortam yaratmanın da önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada mevcut çalışmamıza paralel bir sonuç bulunmuştur.

Yapılan bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının çocuğun AKB'sini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Burada annelerin, baba ve öğretmene göre çocukların AKB'lerinde daha önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan, 2013). Çocuk gelişimi açısından babalar ve öğretmenler büyük bir rol oynamaktadır. Fakat çocuk annenin bir parçası olarak dünyaya gelmekte ve ülkemizde çocuğun ihtiyaçları ile daha çok anneler ilgilenmektedir. Bu durumda çocuğun anneye olan ilişkisi çocuğun AKB'si de dahil olmak üzere hayatındaki tüm değişkenleri doğrudan etkileyebilmektedir.

Soner (2000) tarafından yapılmış bir çalışmada, ebeveynlerin aile içindeki uyum puanları ile çocukların daha özgüvenli olduğuna dair bir sonuç bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin uyum puanları ile AKB'leri arasında anlamlı bir farkın olmayışdır. Bu sonuçta çalışmamız ile paralellik göstermemektedir. Nitekim çocuğun akademik anlamda başarılı olması için sadece ebeveyn ve çocuk arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması yeterli değildir. AKB, içinde eğitsel konuların bulunduğu bir dizi faaliyeti içermektedir. Ebeveyn çocuğu ile birlikte daha çok zaman geçirmek yerine nitelikli zaman geçirmeyi hedefler ve bu zaman içerisinde çocuğunun eğitsel hayatını destekleyici faaliyetlerde bulunursa şüphesiz çocuğun AKB'sine büyük bir katkıda bulunacaktır.

Çocuğun AKB'si için bilindiği üzere sadece okuldaki çalışmalar yeterli değildir. Evde yapılan faaliyetler ile çocuğun AKB'si desteklenmelidir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki, çocuğun akademik öz yeterliliğini etkilemektedir. Akademik anlamda kendini yeterli hisseden çocuk, eğitsel alanlarda daha az stres yaşamaktadır (Mulyadi, Raharjo ve Heru-Basuki, 2016). Sonuç olarak eğitim sadece okulda sürdürülen değil hayatın her alanına yayılması gereken faaliyetleri içermektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında çocuklar bu ortamı yaratmada güçlük yaşayacakları için bu ortamı ailelerin yaratması çocukların AKB elde etmesinde faydalı olacaktır.

Her aile içerisinde ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerindeki sınırları belirleyen bir tutum bulunmaktadır. Bu tutumlar arasında yetkili ve otoriter tutumlar çocukların AKB'sini olumsuz yönde etkilemektedir (Besharat, Azizi ve Poursharifi, 2011). Ailenin çocuğuna karşı tutumu, çocukla ilgili küçük ya da büyük birçok faktörü etkilemektedir. AKB ise bunlardan sadece bir tanesidir. Otoriter ve baskıcı ailelerde çocuklar üzerlerinde baskı hissediyor olabilir. Bu baskı çocukta "Hata yapacağım", "Başarısız



artabilmekte ve dolayısıyla tam performansını ortaya koyamayabilir. Kaygı bireyin akademik anlamda elindeki performansını kullanmasını bir şekilde etkileyebilmektedir.

Literatürde bu araştırma ile paralel olmayan çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmalarda ergen gruplarında sürekli ve durumluk kaygıları ile AKB'leri arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, Yazıcı ve Altun, 2018; Suner, 2000). Araştırma kapsamında kaygının AKB'yi etkilediği hipotezinden yola çıkılmasına rağmen, bir çalışmada AKB'de pozitif artışın, kaygının bir alt boyutu olan başarısızlık hissini azalttığı yönünde bir sonuca da ulaşılmıştır (Polat, 2017). Çalışmamız kapsamında SK AKB'yi doğrudan yordarken model içerisinde SUB üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Yukarıdaki çalışmalara bakıldığında SK ve AKB arasındaki ilişkinin araya bazı değişkenlerin girmesi sonucu etkisiz hale geldiği ya da ilişkinin yönünün değiştiği görülmektedir.

Günümüzün rekabetçi dünyasında, öğrenciler sınav stresi, sınav sırasındaki kaygı, ev ödevleri ile ilgili problemler, AKB ile ilgili beklentiler veya konuları anlama yetersizliği gibi çeşitli akademik sorunlarla karşı karşıyadır. Eğitim sektöründeki hızlı değişimler, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek için sert test prosedürlerine yol açmıştır. Öğrencilerin yaşadığı bu çeşitli kaygılar onların duygusal zeka düzeylerine göre değişmektedir. Bununla birlikte eğitsel alanlarda test kaygısı gibi endişeleri olan çocukların AKB'lerinin daha düşük olduğu görülmekte (Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, İbraimi ve Uka, 2018) ve bu kaygıyla baş etmek için bir sosyal destek aramaktadır. Günümüzde insanların herhangi bir kaygı duymadan rahatlıkla iletişime geçebildikleri sosyal medya ise bu boşluğu doldurmaya çalışmaktadır (Warshawski, Bar-Lev ve Barnoy, 2019). Sonuç olarak eğitsel alanda başarı yakalayabilmek günümüzde çok zor bir süreci içermektedir. Bu süreç içerisinde çocuklar duygusal alanda daha hassas olmakta ve bir destek arayışı içerisine girmektedir. Özellikle sosyal alanlarda kaygılı bireylerin sosyal medyada herkesle rahatlıkla iletişim kurarak bu destek arayışını buradan sürdürdüğü görülmektedir. Fakat sonu belli olmayan sosyal medya ve teknolojik aletlere çocuklar bağımlı olabilmekte ve sorumluluklarını aksatarak akademik başarısızlığa sürükleyebilmektedir.

Kaygı, bireyin akademik performansının yanında depresyon gibi sağlık ve sosyal kaygı gibi psikososyal sorunlara da sebep olabilmektedir (Adiele, Judith, Morgan, Catherine ve Carolyne, 2018). Stres ve kaygı her yaştan bireyi farklı yönlerde etkileyebilmektedir.

Genel anlamda insanların hayatlarında olumsuz bir etki bırakmaktadır. Ancak kaygı da her duygu gibi gerekli bir duygudur. Eğer ki olumlu bir şekilde kullanılırsa bireyi motive edebilir ve yanlış bir yola girdiğinde onun uzaklaşmasına yardımcı olabilir. Kaygı aslında hayatımızda istemediğimiz şeylerin bize olan etkilerini anlamamız için içimizde kurulmuş bir alarm gibidir. Bu alarm çaldığında insan eğer hayatında ters giden bir şeylerin farkına vararak bunları düzeltebilirse kaygının olumsuz etkilerini olumluya dönüştürebilir.

### **5.6. Çocuğun Sosyal Uyum Becerilerinin Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yapılan analizlere göre hem anne hem de baba grubundaki çocukların sosyal uyum becerilerinin AKB'lerini ne derece yordadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocuğun sosyal uyum becerilerinin çocukların AKB'sini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ışığında okul içerisinde kendisi, öğretmeni ve akranlarıyla uyum içerisinde olan ve uyum becerilerine sahip çocukların AKB'lerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuğun okul başarısı için SUB tek faktör olup olmadığı tartışma konusudur. Bu konuyla ilgili olarak üniversitede yapılan bir çalışmada birey-çevre uyumunun erteleme eğilimi ve akademik doyum üzerinden AKB'yi dolaylı olarak yordadığı fakat aralarında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bireyin kişisel ve çevresel uyumunun düşük olması, bireyin akademik ortamdan aldığı doyumunu düşürmekte ve akademik erteleme davranışını artırmaktadır. Düşük doyum düzeyi ve artan akademik erteleme miktarı ise bireyin başarısını olumsuz etkilemektedir (Balkıs ve Duru, 2016). Çalışmamızda SUB'un AKB'yi doğrudan yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada bahsedilen çalışma kısmen de olsa çalışmamızla paralellik göstermektedir. Burada yaş grubu yükseldikçe AKB için gerekli olan faktörlerin sayısı artıyor ve değişkenlik gösteriyor olabilir.

Benzer bir diğer aracılık etkisinin incelendiği bir çalışmada, birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, öğrenci doyum ve AKB arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan model çalışmasında öğrencilerin kişisel ve çevresel uyumları arttıkça bireylerin okula aidiyet duygusunun arttığı ve bunun sonucunda da doyumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte öğrencilerin AKB'lerinin de arttığı görülmüştür (Balkıs ve Duru, 2015). Bir önceki çalışmaya paralel olarak yine dolaylı yoldan uyum becerileri ve AKB'leri arasında dolaylı şekilde bir yol olduğu görülmektedir. Burada farklı bir değişken olarak aidiyet duygusu faktörü ele alınmıştır. Doğrudan etkilememe durumu göz önüne alındığında, yaş grubu büyüdükçe öğrencilerin AKB faktörüne ulaşmaları için çeşitli faktörlere ihtiyaç duyuyor olabilirler.

Yapılan çalışmalarda AKB'si yüksek olan öğrencilerin ise okula uyum, akademik uyum ve sosyal uyum becerilerinin AKB'si daha düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Esen Aygün ve Şahin-Taşkın, 2019; Sertelin-Mercan ve Yıldız, 2012). Bu çalışmalar ışığında sosyal anlamda uyum becerileri yüksek çocukların akademik anlamda daha aktif sorumluluk alarak başarılı oldukları görülmektedir. Çocukluk yıllarında uyum beceriler yüksek çocukların akademik anlamda başarılı oldukları çalışmamızın bulguları arasındadır. Üniversite yıllarındaki bu çalışmalara bakarak, daha önce akademik anlamda başarılı olan çocukların, bir sonraki eğitim kurumlarında akademik anlamda daha az zorlanmaları nedeniyle sosyal uyum beceriler daha yüksek olabilmekte ve sosyal uyumları yüksek çocuklar bu eğitim kurumlarında da akademik anlamda daha başarılı olabilmektedir.

Yapılan bir çalışmada okul içerisinde çocuklar uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Buradan uyumlu çocukların uyumsuz çocuklara göre akademik anlamda daha başarılı oldukları yönünde bir sonuç elde edilmiştir (Soner, 2000). Uyumlu olmak AKB için birçok faktörden sadece biridir fakat önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Uyumlu çocuklar okul içerisinde daha çok kabul görürler, sevilirler, ilgi görürler. Dolayısı ile daha az sosyal problem yaşayan bu çocuklar bir sorun yaşadıklarında ise daha çok sosyal destek alacaktır. Uyumlu çocuklar uyumsuz çocuklara göre daha az yalnızdır ve bu onları daha başarılı bireyler haline getirebilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında literatürde çalışma bulgularımıza paralel ya da destekler nitelikte çalışmaların var olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan sonuç, AKB ile SUB arasında sürekli bir döngünün var olmasıdır.

### 5.7. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkileri, Çocukların Sürekli Kaygıları, Ailenin Eğitime Katılımı, Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasında Oluşturulan Modele İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde yapılan literatür taraması sonucunda; ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukların SK'ları, sosyal uyum becerileri ve AKB'leri arasındaki ilişkiyi açıklaması beklenen ve araştırmanın amaç kısmında belirtmiş olduğumuz hipotez model anne ve baba gruplarıyla ayrı ayrı denenmiştir.

Anne ve baba gruplarında öncelikle hipotez modeldeki tüm yollar çizilerek, anlamsız olanlar sırasıyla çıkarılmıştır. Anne grubunda denenmiş hipotez modele ait uyum indeksleri genellikle "1" değerini alarak tam tanımlanmış bir model olduğu görülmüştür. Tam tanımlanmış modelde hesaplanan eşitlik sayısı modeldeki olası bütün parametrelerin sayısı ile aynıdır ve ölçülmemiş hiçbir parametre yoktur. Bu model türünde tüm parametreler hesaplandığı için kovaryans matrisini mükemmel olarak yansıtır ve sonuçları araştırma konusunda başlangıç olarak çok fazla bilgi vermeyebilir (Sümer, 2000). Modeldeki anlamsız yollar çıkarıldığında uyum indekslerinin normale döndüğü gözlemlenmiştir ve analizlere devam edilmiştir. Baba grubunda ise hipotez modelden yola çıkılarak oluşturulan modellerde böyle bir durum ile karşılaşılmanmıştır.

Hipotez model doğrultusunda yapılan analizlerde hem anne ve hem de baba gruplarında SK ve AKB değişkenleri arasındaki doğrudan oluşturulan yolun, YEM'i bozduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yol YEM'den çıkartılarak yapılan analizler sonucunda uyum değerlerinin istenilen seviyeye ulaştığı görülmektedir. Elde edilen YEM'de, SK ve çocuk ebeveyn ilişkisinin SUB'u doğrudan yordamaktadır. SUB AKB'yi doğrudan yordamaktadır. Çocuk ebeveyn ilişkisi AKB'yi hem doğrudan hem de dolaylı yoldan yordarken, SK'nın AKB'yi doğrudan yordamadığı görülmektedir. Anne ve baba grubunda analizlere ilişkin bu yol sonuçları ortaktır.

Baba grubunda anne grubunda farklı olarak, AEK ile SUB arasında doğrudan bir ilişki çıkmamıştır. Bu durum babaların eğitim hayatında annelere nazaran daha az aktif rol almaları ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar, babaların anneler kadar çocuklarının eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılmadıklarını belirtmektedir. Annelerin iletişim ve çocuk yetiştirmedeki yetkinlik düzeyleri arttıkça çocukların AKB'lerinde olumlu bir artış olmakta fakat babaların çocukların AKB'lerine

doğrudan etki etmediği görülmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2002; Soner, 2000). Günümüzde anne babalık rollerini artık kesin sınırlarla ayırmak mümkün değildir. Bu sebeple babaların da en az anneler kadar aktif rol almaları gerekmektedir (Tezel-Şahin ve Özbey, 2011). Çocuk annenin bir parçası olarak dünyaya gelmektedir. Bu sebeple anneler babalara göre çocukla ilgili daha çok sorumluluk alabilmektedir. Bu sebeple anne grubunda AEK SUB'u doğrudan etkilerken baba grubunda AEK öncelikle baba ilişkilerini düzeltmekte ve bu yol üzerinden SUB'u etkilemektedir.

AEK ile AKB arasında doğrudan bir yolun varlığı çalışmamız kapsamında incelenmemiştir. Aralarındaki korelasyona bakıldığında ise anne ve baba gruplarında AEK ve AKB arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p > .005$ ). Fakat AEK ve AKB arasında anlamlı ilişkinin olduğu çalışmalar mevcuttur. Aile çocuğun eğitim hayatına katılması çocuklarda akademik benlik saygılarını yükseltmektedir. Ailesinden kişisel, sosyal ve eğitsel anlamda destek aldığı düşünün çocukların, aile içerisinde sorunlu bir ilişki olduğunu algılayan çocuklara göre AKB'leri daha yüksek olmaktadır. Aile katılımı dolaylı ya da doğrudan çocuğun okuldaki eğitsel performansını etkilemektedir (Dam, 2008; İflazoğlu-Saban ve Şeker, 2013; Özcan ve Aydoğan, 2014). AEK doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun AKB'si için büyük bir önem taşımaktadır. Ebeveynin çocuğun eğitim hayatında daha aktif olması hem çocuğa destek olunduğu hissi vermekte hem de çocuğu başarılı bir birey olması için cesaretlendirmektedir.

Amaçlarda ele alınan YEM modelinde SK değişkeninin AKB değişkenini doğrudan yordayacağı düşünülmesine rağmen analiz sonuçları istenilen sonuçları vermemiştir. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarında SK değişkenininin AKB'yi; anne ve baba grubunda negatif yönde yordadığı görülmektedir. Anne ve baba gruplarına ait dolaylı ilişkilere bakıldığında, SK ve AKB değişkenleri arasında SUB değişkeninin dolaylı bir yol yarattığı görülmektedir. SK'sı yüksek bir öğrencinin AKB'sinin olumsuz olarak etkilenmesi, eğer ortada öğrencinin sosyal uyum becerileri yüksek ise etkisiz hale gelmektedir. Modelle yapılan bu düzenleme ile anne ve baba gruplarında oluşturulan YEM'lere ait uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir. SUB, SK'nın AKB üzerindeki doğrudan etkisini engellemektedir. Sosyal alanlarda becerili bireyler, daha çok sosyal destek aldıkları ve kendilerini daha az yalnız hissetleri için daha az kaygı yaşıyor olabilirler.



Araştırma bulgularına göre; anne grubunda çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kuran ebeveynlerin çocuklarının sosyal uyum becerilerinin daha yüksek olduğu, çocukların SK'larının yükselmesinin SUB'unu olumsuz yönde etkilediği, ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına katılmalarının çocukların SUB'unu olumlu etkilediği ve çocukların sosyal uyum becerileri arttıkça AKB'lerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklarıyla iyi ilişkiler kuran annelerin çocuklarının AKB'lerinin doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; baba grubunda ise çocuklarının eğitim hayatına katılmalarının babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini olumlu etkilediği, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kuran babaların çocuklarının sosyal uyum becerilerinin daha yüksek olduğu, çocukların SK'larının yükselmesinin SUB'unu olumsuz yönde etkilediği ve çocukların sosyal uyum becerileri arttıkça AKB'lerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklarıyla iyi ilişkiler kuran babaların çocuklarının AKB'lerinin doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Aile bir çocuğun hayatında hemen her şeye doğrudan müdahale edebilecek güce sahip en etkili kurumdur. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki en küçük dokunuşları, çocuklarda büyük etkiler yaratabilmekte, hatta geleceğini etkileyebilmektedir. Bu sebeple ki eğer aileyi toplum içerisinde aktif hale getirebilir, eğitebilir ve onlarla iş birliğine gidebilirsek; dolaylı yoldan ruhsal yönden sağlıklı, AKB'si yüksek, ailesi ve çevresiyle uyumlu ve en önemlisi mutlu çocuklara da sahip olma ihtimalimiz yüksek olacaktır.

## **5.8. Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma çocukların ebeveynleri ile olan ilişkileri, çocukların SK'ları, ailelerinin eğitime katılımının sosyal uyum becerileri ve AKB'leri üzerindeki ilişkisini incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma içerisindeki bulgulara ait sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.8.1. Sonuç

Yapılan araştırma sonuçlarına göre hipotez modelin uygunluğunu görmek amacıyla öncelikle basit doğrusal regresyon analizlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda anne ve baba olmak üzere iki grup oluşturularak, çocuklar üzerinde anne ve babaların farklı bir etkide olup olmadığına bakılmıştır. Çocuklara ait SK'nın ve çocuk ebeveyn ilişkisinin iki grupta da SUB'u anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Sonuç olarak SK'ları fazla ve ebeveyni ile daha çok sorunlu ilişkiye sahip çocukların; kendisi, öğretmenleri ve akranları ile olan sosyal uyumunun düşük olduğu görülmektedir.

AEK değişkeni, anne ve baba gruplarında hipotez modeldeki yolu anlamsız olduğu görülmüştür. Bunun üzerine korelasyon analizlerine bakılarak anne grubunda SUB ile, baba grubunda ise baba çocuk ilişkisi ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülerek bu yol düzeltilmiştir. Sonuç olarak anneler çocukların eğitim hayatına katıldıkça çocukların SUB'u artmakta; babalar çocukların eğitim hayatına katıldıkça baba ile çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi yükselmektedir.

Çocukların sosyal uyum becerilerinin AKB'yi her iki grupta da anlamlı ve pozitif yönlü bir şekilde yordadığı görülmüştür. Dolayısıyla okul içerisinde sosyal uyum becerileri yüksek çocukların AKB'leri de artmaktadır. Bununla birlikte SK ve çocuk ebeveyn ilişkisinin AKB'yi anlamlı bir şekilde doğrudan yordadığı görülmektedir.

Bu analizler sonrası hipotez modelimiz düzeltilerek, analizler yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi analiz bulgularına göre; anne grubunda çocukların SK'larının, çocuk ebeveyn ilişkisinin ve AEK değişkeninin SUB'u doğrudan yordadığı; sosyal uyum becerilerin ve çocuk ebeveyn ilişkisinin de AKB'yi doğrudan yordadığı görülmüştür. Ancak basit regresyon analizindeki SK'nın AKB'yi doğrudan anlamlı yordadığı yol, model üzerinden anlamsız çıkarak uyum indekslerini düşürmüştür. Bunun üzerine bu yol hipotez model üzerinden silindiğinde uyum indekslerinin mükemmel değerlere ulaştığı görülmüştür.

Baba grubunda ise çocukların SK'larının ve çocuk ebeveyn ilişkisinin SUB'u doğrudan yordadığı; AEK'nın çocuk ebeveyn ilişkisini doğrudan yordadığı, sosyal uyum becerilerin ve çocuk ebeveyn ilişkisinin de AKB'yi doğrudan yordadığı görülmüştür. Ancak basit regresyon analizindeki SK'nın AKB'yi doğrudan anlamlı yordadığı yol,

model üzerinden anlamsız çıkarak uyum indekslerini düşürmüştür. Bunun üzerine bu yol hipotez model üzerinden silindiğinde uyum indekslerinin mükemmel değerlere ulaştığı görülmüştür.

## 5.8.2. Öneriler

### 5.8.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyal çevrelerinde uyumlu bireyler olabilmeleri ve akademik anlamda başarı sağlayabilmeleri açısından aile başta olmak üzere çevresinde bulunan bireylerin etkisi olduğu görülmektedir. Burada çocuğa ait kişisel faktörlerde etkili olabilmektedir. Bu bilgiler ışığında uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. İlkokul çocuklarında, çocuk-ebeveyn ilişkisi çocukların okula uyum sağlamasında ve AKB'leri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple ilkokul döneminde velilere, çocuk yetiştirme ile ilgili kurs ve seminerler verilebilir. Bu kurs ve seminerler içerisinde çocuklarını okul dışında eğitsel, kişisel ve sosyal olarak nasıl destek olabileceklerine yönelik eğitsel bir çalışma planlanması, çocukların uyum ve AKB becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Çocukların SK'larının SUB'unu negatif yönde etkilediği görülmektedir. Çocukların SK'larını azaltacak oyun terapisi, sosyal etkinlik ve kültürel faaliyet sayısının artırılmasının çocukların okul içerisinde daha uyumlu ve başarılı bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Araştırmanın veri toplanması esnasında, annelerin çalışmaya babalardan daha çok ilgi gösterdiği ve çocuklarıyla ilgili faaliyetler daha aktif rol almaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Babaların okul içerisinde daha aktif katılımlarının sağlanacağı sadece babaları kapsayan etkinliklerin sayısının artırılması çocuklarıyla babaları arasındaki ilişkide olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir.
4. Araştırma esnasında gönüllü sınıf öğretmenlerine ulaşmakta güçlük yaşanmıştır. Bir öğretmen tarafından çocuğun değerlendirilmesi aşamasında velinin rahatsızlık yaşayabileceği sınıf öğretmenlerinin çalışmaya katılımını engellemiştir.

Öğretmenler ve veliler arasındaki işbirliğini arttırmak ve çocukta olumlu bir etki bırakmak amacıyla okul dışı etkinliklerin düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### 5.8.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Çocukların SK'ları AKB'lerini basit doğrusal regresyon analizinde doğrudan yordarken, araya SUB değişkeni girdiğinde aralarındaki yol anlamsız olmaktadır. Çocukların SK'ları, SUB'u ve AKB'leri arasındaki aracılık etkisini inceleyen bir çalışmanın alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.
2. Çocukların SK'larının çeşitli değişkenler açısından incelenerek ve sosyal uyum becerilerine doğrudan ya da dolaylı etkisine yönelik deneysel bir araştırmanın sonraki çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.
3. Çocukların SUB'unun AKB'yi doğrudan yordadığı düşünülerek, çocukların okul içerisinde SUB'unu hangi faktörlerin arttırdığını inceleyen, içerisinde veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin içerdiği, yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış formlara verilen cevaplarla nitel bir çalışma yapılabilir.
4. Çalışmamız sonuçlarına göre, anne ve babaların eğitime katılımı çocuklar üzerinde farklı bir etkiye sahip olsa da olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlaşılması için anne ve babaların eğitime katılımı ile ilgili nitel bir çalışma yapılarak farklı görüşlerin alınması aradaki farkın anlaşılması açısından faydalı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 19-27. Erişim Adresi: <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=94>
- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H., & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school-wide social skills instruction: practice and perceptions of a home note program. *All Faculty Publications*, 13(3), 513-528. Retrieved from: <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/839/>
- Adiele, D., Judith A, C., Morgan, G. P., Catherine, B., & Carlyne, L. M. (2018). Association of academic stress, anxiety and depression with association of social-demographic among medical students. *International Journal os Social Science Studies*, 6(6), 27-32. doi:10.11114/ijsss.v6i6.3288
- Adler, A. (1998). *Sorunlu okul çocuğu*. (Çev.: K. Şipal,) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2002). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji*. (Çev.: H. Özgü) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Adler, A. (2011). *Çocukta yaşamsal sorunlar*. (Çev.: İ. Kırımlı,) İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53. Erişim Adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuk-anababa-iliski-olcegi-toad.pdf>
- Akhun, İ. (1976). Akademik başarının kestirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 325-334. doi:10.1501/Egifak\_0000000447
- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/11672/920>
- Aktaş-Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Ar-El Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12294/130>
- Alacahan, O. (2010). Aile birliğini oluşturan faktörler ve işlevleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 289-298. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875107.pdf>
- Alat, Z., Akgümüş, Ö., ve Cevalı, Z. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62. Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/307644668\\_Okul\\_Oncesi\\_Egitimde\\_Acık\\_Hava\\_Etkinliklerine\\_Yonelik\\_Ogretmen\\_Tutum\\_ve\\_Uygulamaları](https://www.researchgate.net/publication/307644668_Okul_Oncesi_Egitimde_Acık_Hava_Etkinliklerine_Yonelik_Ogretmen_Tutum_ve_Uygulamaları)
- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 15-19. Erişim Adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/145/alisinanoglu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm)

- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(128), 65-71. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5135/1217>
- Altınköprü, T. (2018). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Hayat Yayınları.
- Altıntaş, E. (1992). Alfred Adler ve bireysel psikolojisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 49-57. Erişim Adresi: [dergipark.gov.tr/download/article-file/265867](http://dergipark.gov.tr/download/article-file/265867)
- AlZboon, S. O. (2013). Social adaptation and its relationship to achievement motivation among high school students in Jordan. *International Education Studies*, 6(10), 63-69. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068713.pdf>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *DSM-5 Tanı Ölçütleri El Kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). içinde Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMeq3Hf6HR-3US0WU-d9fJUPcfZ7l28WYtNWz82FcbP4kARX50N1CkGUM>
- Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında, ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95. Erişim adresi: <http://zgefdergi.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=244>
- Aslan, N., ve Arslan-Cansever, B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn çocuk etkileşimi kültürlerarası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/eggeefd/issue/4914/67276>
- Aydın, A., ve Sönmez, O. İ. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Yüzüncü Yüzyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 149-168. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/yyuefd/issue/13704/166087>
- Aydın, B., Yazıcı, H., ve Altun, F. (2018). Yatılı bölge okullarında okuyan öğrencilerde kaygı, yalnızlık, özyeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 327-348. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/befdergi/issue/41616/391822>
- Aysan, F., ve Uz-Baş, A. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 91-107. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/845/1532>
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141. doi:10.12984/eed.42566

- Balkıs, M., ve Duru, E. (2016). Birey-çevre uyumu, erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, (39), 119-129. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/33882/375176>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Retrieved from: [http://arowe.pbworks.com/f/baumrind\\_1966\\_parenting.pdf](http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf)
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları (3. Baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Beck, J. S. (2016). *Bilişsel davranışçı terapi: temelleri ve ötesi*. (M. Şahin, ve I. Tarı Cömert, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Bedel, A. (2012). Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(200), 111-122. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36551/415143>
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 643-650. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00010>
- Bermúdez, M. O. E., Sánchez, J. J. C., del Sol, M. & Sevilla, F. (2015). Parents-perceived and self-perceived anxiety in children with autism spectrum disorder. *Educational Research and Reviews*, 10(18). Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078369.pdf>
- Besharat, M. A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280-1283. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004563>
- Bitter, J. R., & Corey, G. (2008). Aile sistemleri terapisi. G. Corey içinde, *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev.: T. Ergene,). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2005). Self-perceptions, temperament, socioemotional adjustment and the perceptions of parental support of chronically underachieving children. *International Journal of Educational Research*, 2015-235. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Boz, M., Uludağ, G., ve Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158. Erişim Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/462736>
- Brzezińska, A. I., Czub, M., Ozadowicz, N. (2013). Adaptation of three-year-old child to preschool environment. *Edukacja*, 1, 25-40. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/281347858\\_Brzezinska\\_A\\_I\\_Czub\\_M\\_Ozadowicz\\_N\\_2013\\_Adaptation\\_of\\_three-year-old\\_child\\_to\\_preschool\\_environment\\_Edukacja\\_An\\_interdisciplinary\\_approach\\_1\\_25-40](https://www.researchgate.net/publication/281347858_Brzezinska_A_I_Czub_M_Ozadowicz_N_2013_Adaptation_of_three-year-old_child_to_preschool_environment_Edukacja_An_interdisciplinary_approach_1_25-40)
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yas çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara. doi:10.1501/ankara-4402

- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14(78), 33-40. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6007/2136>
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453-464. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108609>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cartılı, K., ve Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 95-105. doi: <http://www.dx.doi.org/10.17066/pdrd.30807>
- Ceylan, M., ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşmelerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64. Erişim adresi: <http://sbedergi.karatekin.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=22>
- Cüceloğlu, D. (2016). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk ve gençte sosyal gelişim*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Çeçen, A. R. (2010). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Eğitim Psikolojisi* (s. 97-98). içinde Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34. Erişim adresi: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Çivitçi, A., ve Çivitçi, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(2), 415-424. Erişim Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/issue/view/116>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, T. S., Eren, G., ve Doğan, U. (2017). İlkokul öğrencilerinin sürekli kaygı, yetkinlik ve üzüntü yönetimine ilişkin araştırma. *Elementary Education Online*, 16(1), 151-161. doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.85444>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/85817>
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9), 45-53. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000107907>



- Değer, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deveci, S., Çalmaz, A., ve Açıık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196. doi:10.5798/diclemedj.0921.2012.02.0125
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri*, 3-21. Erişim adresi: <http://www.klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=kpdveplng=turveun=KPD-29200>
- Dinç, M. (2014). Gestalt ve bilişsel davranışçı terapideki "şimdi ve burada" ilkesindeki benzerlik ve farklılıklar. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, (3), 126-127. Erişim adresi: <https://www.ejmanager.com/fulltextpdf.php?mno=151502>
- Drake, K. L., & Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 144-162. doi:10.1007 / s10567-011-0109-0
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim adresi: <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/7285>
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17. Erişim adresi: [http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi35/dursun\\_kocagoz.pdf](http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi35/dursun_kocagoz.pdf)
- Eker, S. (2012). Alfred Adler'in kişilik kuramının demokrasi düşüncesi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 157-181. Erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0vesid=e19c3c8b47b943d187c2035c61f8fde5%40sessionmgr4008>
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=L8ilcwn9ZRRc\\_YMKxXW1oGdY8j0mNBOL5eUNt6GXj6mu j97vC20ctDCoq3guibl](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1oGdY8j0mNBOL5eUNt6GXj6mu j97vC20ctDCoq3guibl)
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-W5jfALK\\_3SC9rp2gSa6ucCtmtUNsPZkmmh3MTZ7p8go](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-W5jfALK_3SC9rp2gSa6ucCtmtUNsPZkmmh3MTZ7p8go)
- Erçelebi, H. (1996). Aile ve Eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 60-64. Erişim adresi: <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=3>

- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108223>
- Erdoğdu, M. Y. (2013). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/11210/133881>
- Erkal, C. (2003). *Ailesi parçalanmış olan ilkokul, ortaokul, lise öğrencilerinin çeşitli değişenlere göre okul başarı düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhHjH-u3WMToxQ-osX3IL1O8gs4F5tt1IwCICJm4JFwoNEwzwl\\_ZOLtc\\_](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhHjH-u3WMToxQ-osX3IL1O8gs4F5tt1IwCICJm4JFwoNEwzwl_ZOLtc_)
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 120-133. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000944>
- Erol, A., ve Ogelman, H. G. (2019). Çevre eğitimi aile katılım etkinliklerinin anne ve babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 18(2), 916-938. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562074.
- Erözkan, A. (2012). Examination of relationship between anxiety sensitivity and parenting styles in adolescents. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(1), 52-57. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ978432>
- Esen-Aygün, H., ve Şahin-Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına sosyal, kişisel ve akademik uyumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 12-31. doi:10.24315/tred.436426
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480. Retrieved from: [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/438/](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/438/)
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. California, ABD: Sage Publications.
- Freud, S. (2011). *Uygarlığın huzursuzluğu*. (H. Barışcan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Freud, S. (2013). *Bir çocukluk nevrozu hikayesi: kurt adam vakası*. (D. Muradoğlu, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Geçtan, E. 1974. Varoluşçu psikolojinin temel ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 7(1), 13-17. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/494/5806.pdf>
- Gersamia, I. & Imedadze, N. (2015). Difficulties in social adaptation of a child to kindergarten: research of factors. *Forum Pedagogiczne*, 2, 253-263. Retrieved from: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-17331723-5893-4b51-a281-fcc1713ff49a/c/22.Gerslaia\\_Imedadze.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-17331723-5893-4b51-a281-fcc1713ff49a/c/22.Gerslaia_Imedadze.pdf)
- Gittins, D. (2011). *Aile sorgulanıyor*. (Çev.: T. Erdem) İstanbul: Pencere Yayınları.

- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/11499/639>
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPFzB41eRdG6WjPzfJedr-piKdNG0In-Pp7FuR4dfntu>
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1407/16849>
- Halls, G., Cooper, P. J., & Creswell, C. (2015). Social communication deficits: Specific associations with social anxiety disorder. *Journal of Affective Disorders*, 172, 38-42. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032714005941>
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(3), 729-740. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/search/search?simpleQuery=ergenlerin+sosyal+kayg%C4%B1lar%C4%B1n%C4%B1nvesearchField=query>
- İflazoğlu-Saban, A., ve Şeker, M. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 361-390. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4385/60233>
- İnsan Hakları Derneği. (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme: öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. Ankara: Berkay Ofset.
- İslamoğlu, A. H., ve Alınçık, Ü. (2014). *sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Işıklar, A., Bilgin, M., ve Bilgin, M. (2016). İlkokul öğrencilerinin sosyal uyumları ile anne-baba stres düzeylerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/rteusbe/issue/26017/274011>
- Kalyencioğlu, D., ve Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin aile işlevi algılarına göre uyum düzeyleri. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18(2), 56-62. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/fnjn/issue/9001/112156>
- Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14), 33-38. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000107992>
- Karabacak, A., Yıldırım, N., Adıgüzel, E., ve Kurt, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin aile ilgili

- değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1307-1076. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/159885>
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225. Erişim adresi: <http://www.zgefdergi.com/DergiTamDetay.aspx?ID=229veDetay=Ozet>
- Kaya, M. (2012). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/omuidf/issue/20306/215606>
- Kayaoğlu, M. (2015). *Huyu suyu güzel çocuk*. İstanbul: Nesil.
- Keçeli Kaysılı, B. (2002). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. doi:10.1501/Ozlegt\_0000000115
- Kermen, U., İlçin-Tosun, N., ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyum ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 2(2), 20-29. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ekuaad/issue/25921/273151>
- Kim, U., & Shin Park, Y. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology*, 41(4), 287-292. doi: 10.1080/00207590544000068
- Kırman, A., ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/husbfd/issue/30115/287485>
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 91-107. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881511.pdf>
- Kolay-Akfert, S., Çakıcı, E., ve Çakıcı, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde sigara-alkol kullanımı ve aile sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (10), 40-47. Erişim adresi: [http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2010/04/alkol\\_ogrenci\\_kullanim.pdf](http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2010/04/alkol_ogrenci_kullanim.pdf)
- Korkut, F. (1992). Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 151-162. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7829/102966>
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/16687/173409>
- Köseoğlu, M. (2018). Kadına yönelik şiddet sorununun sosyalleşme süreci ve toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(42), 77-96. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/sobbiad/issue/39183/434703>
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73(4), 1187-1203. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12146742>

- Levpuscek, M. P. (2004). Development of the two forms of social anxiety in adolescence. *Psihološka obzorja: Horizons of Psychology*, 13(3), 27-40. Retrieved from: [http://psiholoska-obzorja.si/arhiv\\_clanki/2004\\_3/puklek.pdf](http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2004_3/puklek.pdf)
- Makarenko, A. S. (1996). *Ailede ve okulda çocuk eğitimi*. (Çev.: Ş. Ünsaldı,) İstanbul: Sorun Yayınları.
- Maluleke, S. G. (2014). Title: parental involvement in their children's education in the vhembe district: limpopo. *Unpublished Med dissertation*. Pretoria: University of South Africa. Retrieved from: [http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/18814/dissertation\\_maluleke\\_sg.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/18814/dissertation_maluleke_sg.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211. Erişim adresi: <http://www.academia.edu/download/37096053/56-101-1-SM.pdf>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's(1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341. doi:[https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2013). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 288-293. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.158>
- Mclure, E. B., Brennan, P. A., Hammen, C., & Brocque, R. M. (2001). Parental anxiety disorders, child anxiety disorders, and the perceived parent-child relationship in an Australian high-risk sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 1-10. Retrieved from: [https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8010/ebm\\_jacp\\_01.pdf](https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8010/ebm_jacp_01.pdf)
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, 6, 144-157. Retrieved from: <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/parental-involvement-in-childrens-education-menheere-en-hooge-2010-.pdf>
- Mersin, S., ve Öksüz, E. (2013). Üniversite öğrencilerinde aile desteğinin kaygı düzeyine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 643-650. Erişim adresi: [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi35\\_pdf/7egitim/sevinc\\_mersin.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi35_pdf/7egitim/sevinc_mersin.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: uyum güçlüğü gösteren çocuklar*. Ankara. Erişim Adresi: [https://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016\\_hbo\\_program\\_modulleri/Uyung%C3%BCc1%C3%BCg%C3%BCg%C3%B6sterencocuklar.pdf](https://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/Uyung%C3%BCc1%C3%BCg%C3%BCg%C3%B6sterencocuklar.pdf)
- Mirzaei, F., & Kadivarzare, H. (2014). Relationship between parenting styles and hardiness in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3793-3797. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.843>
- Mulyadi, S., Raharjo, W., & Heru Basuki, A. M. (2016). The Role of Parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.063

- Nar, E. (2006). *Beni anlayın*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/123456789/1036>
- Niekerk, R. E., Klein, A. M., Allart Van Dam, E., Hudson, J. L., Rinck, M., Hutschemackers, G. J., & Becker, E. S. (2017). The role of cognitive factors in childhood social anxiety: social threat thoughts and social skills perception. *Cognitive Therapy Research*, 41, 489-497. doi:10.1007/s10608-016-9821-x
- Ogelmen, H. G., ve Canbeldek, M. (2016). Anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 96-111. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/222380>
- Önalın-Akırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ydrama/issue/13562/164222>
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440. Erişim adresi: [http://www.cappsy.org/archives/vol5/no4/cap\\_05\\_27.pdf](http://www.cappsy.org/archives/vol5/no4/cap_05_27.pdf)
- Özakça, B. (2016). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-21. doi:10.18037/ausbd.77527
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/29/10>
- Özbeç, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/spcd/issue/21100/227232>
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, (202), 19-36. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36162/406501>
- Özdemir, O., Güzel-Özdemir, P., Kadak, M., ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. doi:10.5455/cap.20120433
- Özel Ekin Lisesi. (2002). Korkular ve çocuklarımız. *Empati*, (3), 1-8. Erişim Adresi: [www.ekin.k12.tr/dosya/empati3.pdf](http://www.ekin.k12.tr/dosya/empati3.pdf)
- Özen-Altınkaymak, Ş., ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 30(1), 19-36. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/632536>
- Özen-Kutunis, R., ve Tunç, T. (2013). Hemşirelerde benlik saygısı ile durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişki: bir üniversite hastanesi örneği. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(2), 01-15. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/235271>

- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31569>
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96. Erişim adresi: <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-6-makale-4.pdf>
- Özkurt, Y. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimlerinin sosyal uyum durumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=hcgrYffRbz0Z44UJEuLtwfe2u2FM5m3y3eKFyM9RW7wFR\\_cg4Mshc5ItVsgej6UD](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=hcgrYffRbz0Z44UJEuLtwfe2u2FM5m3y3eKFyM9RW7wFR_cg4Mshc5ItVsgej6UD)
- Öztürk, M. (2014). *99 sayfada okul fobisi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öztürk, A. (2014). Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70521>
- Özyurt, G. (2013). Triple Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin anksiyete bozukluğu olan 8-12 yaş arası çocuklarda ve ebeveynlerinde anksiyete düzeyi ve ruh sağlığı üzerine etkilerinin araştırıldığı randomize kontrollü bir çalışma. 52-70. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi: İzmir. Erişim adresi: <https://dspace.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/12878>
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36144/406112>
- Özyürek, A., ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256. Erişim adresi: <http://openaccess.dogus.edu.tr/bitstream/handle/11376/304/ozyurek.pdf?sequence=1>
- Özyürek, A., ve Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1283-1289. Erişim adresi: [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42\\_pdf/5egitim/ozyurek\\_arzu.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42_pdf/5egitim/ozyurek_arzu.pdf)
- Parman, T. (2006). Bugün psikanalizi tartışmak. *Cogito Dergisi*, 42, 67-74.
- Pedagoji Derneği. (2011). *Çocuk ve okul*. Erişim adresi: <https://pedagojidernegi.com/cocuk-ve-okul/>
- Peleg, O. (2012). Social anxiety and social adaptation among adolescents at three age levels. *Social Psychology of Education*, 15(2), 207-218. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-011-9164-0>
- Peterson, G., & Rollins, B. (2012). Parent Child Socialization. M. Sussman, ve S. Steinmetz içinde, *Handbook of Marriage and the Family* (s. 471-507). Boston: Springer, Boston, MA.
- Pickard, H., Rijdsdijk, F., Happe, F., & Mandy, W. (2017). Are social and communication difficulties a risk factor for the development of social anxiety? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(4), 344-351. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.01.007>

- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(Ek Sayı-1), 1-22. doi:10.11611/yead.312024
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A. & Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62. Retrieved from: [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S\\_Calkins%20%20Emotionality\\_1995.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Calkins%20%20Emotionality_1995.pdf)
- Qu, Y., Fuligni, A. J., Galvan, A., & Telzer, E. H. (2015). Buffering effect of positive parent-child relationships on adolescent risk takibg: a longitudinal neuroimaging investigation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 26-34. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.08.005>
- Sağlam, M., ve Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ijeces/issue/31378/332297>
- Sahranç, Ü. (2011). Temel Öğrenme Ortamları: Aile-Okul-Sınıf. Akbaba, A., Öztürk, A., Özer, A., Oral, E. A., Dinç-Yurtal, F., Keklik, İ., Değer, M., Yapıcı, M., Sargın, N., Kararımak, Ö., Zeren, Ş. G. ve Ü. Sahranç, ve İ. Yıldırım (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 323-342). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 281-288. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/35347/425790>
- Sarı, H. (2017). *Çocuk ruhu: çocuklarımız başkasının olmasın*. İstanbul: Akis Kitap.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. Erişim adresi: [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw\\_artcl-2182.html](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-2182.html)
- Satoorian, S. A., Tahmassian, K., & Ahmadi, M. R. (2017). The role of parenting dimensions and child-parent relationship in children's internalized and externalized bahavioral problems. *Journal of Family Research*, 12(48), 683-705. Retrieved from: <https://doaj.org/article/7c23976aca7f4fdf81a44e26a8696706>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: test of significance and descriptive goodness of fit mesures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/251060246\\_Evaluating\\_the\\_Fit\\_of\\_Structural\\_Equation\\_Models\\_Tests\\_of\\_Significance\\_and\\_Descriptive\\_Goodness-of-Fit\\_Measures](https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures)
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New York: Francis Group.
- Sertelin-Mercan, Ç., ve Yıldız, S. (2012). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135-154. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/iuhayefd/issue/8795/109919>
- Seyis, S., Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*,



- 43(197), 51-63. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36167/406559>
- Shabas, S. (2016). Relationships between parents and preschool-age children attending kindergartens. *Social and Behavioral Sciences*, 233, 269-273. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281631357X>
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 249-260. Erişim adresi: <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012001351/1012001102>
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). Treatment of childhood social phobia: the effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural Intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(6), 713-726. Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&esid=883b3339-ed3d-46f8-bc4a-326b3e0a7f9c%40sessionmgr4007>
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., İbraimi, Z., & Uka, V. (2018). Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students. *Bulgarian Comparative Education Society*, 16, 157-164. Retrieved from: <https://doaj.org/article/499138eb21364a1ab2ed4e24a45d432f>
- Sumaiti, R. A. (2012). Parental involvement in the education of their children in dubai. *Dubai School of Government*, (30), 1-8. Retrieved from: [https://khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Parental\\_Involvement\\_in\\_the\\_Education.pdf](https://khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Parental_Involvement_in_the_Education.pdf)
- Suner, F. E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı. Erişim Adresi: <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/discover>
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Erişim adresi: <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/7271>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Nebi\\_Suemer/publication/281981476\\_Yapidotlessal\\_esitlik\\_modelleri\\_Temel\\_kavramlar\\_ve\\_ornek\\_uygulamalar/links/5678718208aebcdda0ebd8df/Yapidotlessal-esitlik-modelleri-Temel-kavramlar-ve-ornek-uygulamalar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nebi_Suemer/publication/281981476_Yapidotlessal_esitlik_modelleri_Temel_kavramlar_ve_ornek_uygulamalar/links/5678718208aebcdda0ebd8df/Yapidotlessal-esitlik-modelleri-Temel-kavramlar-ve-ornek-uygulamalar.pdf)
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 248-266. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/kmusekad/issue/10221/125647>
- Şahin, D., Ocak-Karabay, Ş., ve Demir, T. (2017). 5 Yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-14. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/jier/issue/33877/322344>

- Şeker, M., ve İflazoğlu-Saban, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performan görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(13), 361-390. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001467/5000002158>
- Şeniz-Özusta, H. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/cocuklar-icin-durumluk-surekli-kaygi-envanteri>
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/spcd/issue/21094/227165>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesi giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tagay, Ö., Baydan, Y., ve Voltan-Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 19-28. Erişim adresi: [http://abs.mehmetakif.edu.tr/upload/\\_1930\\_sosyal\\_beceri.pdf](http://abs.mehmetakif.edu.tr/upload/_1930_sosyal_beceri.pdf)
- Taner-Derman, M., ve Başal, A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144. Erişim adresi: <http://dergi.amasya.edu.tr/article/view/1031000063>
- Taylı, A. (2008). The important problem in education system: school dropout. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tpdrd/issue/21450/229712>
- Tezel-Şahin, F., ve Cevher, F. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, (s. 775-789). Erişim adresi: <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/ULUSLARARASI-%C4%B0L%C4%B0%C5%9EK%C4%B0LER-1.-C%C4%B0LT.pdf>
- Tezel-Şahin, F., ve Özbey, S. (2011). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 30-39. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/198193>
- Ti Lee, C., Beckert, T. E., In Wu, C., & Yin Kuan, P. (2011). The impact of marital discord of parents on Taiwanese adolescents' academic achievement: the mediating and moderating effect of maternal parenting practice. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(6), 827-850. Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3vesid=6566d926-32a4-495f-8d15-35dc21ba38d3%40sdc-v-sessmgr01>
- Tuncel, G. (2012). Toplumsal gruplar ve özellikleri. *Sosyal psikoloji içinde* (s. 63-87). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)

- Türkçapar, M. H. (2017). Bilişsel kurama göre ruhsal yapı ve psikopatoloji., *Bilişsel terapi* içinde (s. 79-97). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N., ve Uslu, M. (2013). 3-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Nitelikli Zaman Algılarına Dair Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54-71. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06.\\_bengi\\_turkoglu\\_nadir\\_celikoz\\_mustafa\\_uslu.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06._bengi_turkoglu_nadir_celikoz_mustafa_uslu.pdf)
- Uysal, A., ve Kaya-Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/409008>
- Uzuntarla, Y., Cihangiroğlu, N., Ceyhan, S., ve Eroğlu, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin analizi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 156-169. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/inesj/issue/40013/475701>
- Ünal, A. (2013). Sosyal değerlerin çocuğa aktarılmasında aile ve okul öncesi eğitimin yeri "Kırgızistan Örneği". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 87-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/mjss/issue/40483/484952>
- Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Barnoy, S. (2019). Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. *Nurse Educator*, 44(1), E6-E10. doi:10.1097/NNE.0000000000000552
- Yalçın, H. G., Ezberci-Çevik, E., ve Kaya, H. (2018). Fen bilimleri dersinde pozitif ve negatif motivasyonun kaygı düzeyine ve akademik başarıya etkisinin araştırılması. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 60-71. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ofed/issue/41249/474752>
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1544-1570. doi:10.7827/TurkishStudies.1495
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/328479>
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., ve Kılıç-Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi (2. b.)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88017>
- Yıldırım, M. C., ve Dönmez, B. (2014). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma(İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 89-115. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6137/82337>
- Yılmaz-Bolat, E. (2018). Anne baba durumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 32-38. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/614892>
- Yılmaz, H. (2012). *Öğretmenim, lütfen bu kitabı okur musun?* Konya: Çizgi Kitabevi.

- Yılmazoğlu, Y. (2013). *Bize herkes başarısızlığı öğretiyor*. İstanbul: Araf Yayınları.
- Yiğit, A. (2006). Çocuğun gelişim özellikleri ve iletişim ilkeleri doğrultusunda ailede din eğitimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(22), 179-203. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/omuifd/issue/20297/215453>
- Yoleri, S., Işıkoğlu-Erdoğan, N., ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/30534/330333>
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1603-1650. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/okul-sosyal-davranis-olcekleri-b-formu-olumsuz-sosyal-davranislar-toad.pdf>
- Yüksel, G. (2016). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-48. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/sosyal-beceri-envanteri-toad.pdf>

**EKLER****Ek.1 Kişisel Bilgi Formu**

Çocuğa Yakınlık Derecesi: Anne( ) Baba( )	Çocuğun Cinsiyeti:
Çocuğun Okul Numarası:	Çocuğun Sınıfı: 3( ) 4( )
Anne-Baba Durumu: Evli( ) Boşanmış( ) Herhangi biri vefat( ) İkinci Evlilik( )	

## Ek.2 Çocuk Anababa İlişki Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifadenin çocuğunuz ile ilişkinizi hangi derecede yansıttığını değerlendiriniz. Aşağıdaki dereceleri düşünerek, her bir ifade için uygun rakamı yuvarlak içine alınız.

(1) Kesinlikle uygun değil (2) Pek uygun değil (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun (5) Kesinlikle uygun

MADDELER		Kesinlikle uygun	Pek Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Kesinlikle Uygun
1	Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşıyorum	1	2	3	4	5
2	Çocuğumla ben sürekli olarak birbirimizle çatışma halinde gibiyiz	1	2	3	4	5
3	Çocuğum iyi hissetmediğinde benim kendisini rahatlatmamı bekler	1	2	3	4	5
4	Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir	1	2	3	4	5
5	Çocuğum ihtiyaç duyduğunda yardım kabul etmek istemez	1	2	3	4	5
6	Çocuğumu övdüğümde, gururla gözlerinin içi güler	1	2	3	4	5
7	Çocuğum kendisi hakkındaki bilgileri içinden geldiği gibi paylaşır	1	2	3	4	5
8	Çocuğum bana kolaylıkla öfkelenebilir	1	2	3	4	5
9	Çocuğum beni memnun etmeye çalışır	1	2	3	4	5
10	Çocuğum kendisine adaletsizce davranıyorum gibi hisseder	1	2	3	4	5
11	Çocuğum gerçekten ihtiyaç duymadığı zamanlarda bile benim yardımımı ister	1	2	3	4	5
12	Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır	1	2	3	4	5
13	Çocuğum beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür	1	2	3	4	5
14	Ben başka çocuklarla zaman geçirdiğimde çocuğum incinir ya da kıskançlık gösterir	1	2	3	4	5
15	Çocuğum cezalandırıldıktan sonra bile kızgınlığını veya karşı koymasını sürdürür	1	2	3	4	5
16	Çocuğum yanlış bir davranışta bulunduğu anda, bakışından ya da ses tonumdan benim tepkimi anlamaya çalışır	1	2	3	4	5
17	Çocuğumla ilgilenmek enerjimi tüketiyor	1	2	3	4	5
18	Çocuğum kötü bir ruh hali içinde olduğunda, bizi uzun ve zor bir günün beklediğini biliyorum	1	2	3	4	5
19	Çocuğumun bana karşı duygularının ne olacağı önceden kestirilemez ya da her an değişebilir	1	2	3	4	5
20	Tüm çabalarıma rağmen çocuğum ile anlaşma biçimimizden hiç memnun değilim	1	2	3	4	5
21	Çocuğum benden bir şey istediğinde sızlanır ya da ağlar	1	2	3	4	5
22	Çocuğum bana karşı sinsice davranır ya da beni kullanır	1	2	3	4	5
23	Çocuğum duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır	1	2	3	4	5
24	Çocuğumla etkileşimim, benim bir ebeveyn olarak kendimi etkili ve özgüvenli hissetmemi sağlar	1	2	3	4	5

### Ek.3 Aile Katılım Ölçeği

Bu anket Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketi BÜTÜN İÇTENLİĞİNİZLE CEVAPLANDIRMANIZ bizim için son derece önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmeyecek sadece araştırma verisi olarak kullanılacaktır. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederiz.

MADDELER		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
<b>Ev Temelli Katılım Alt Ölçeği</b>						
1	Çocuğum ile sayı becerilerini geliştiren çalışmalar yapabilmek için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
2	Çocuğum ile okuma-yazma becerilerini geliştiren çalışmalar yapabilmek için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
3	Çocuğuma yeni şeyler öğrenmeyi çok sevdiğimi anlatıyorum.	1	2	3	4	5
4	Eve çocuğum için öğretici materyalleri getiririm.(Video, cd, ansiklopedi vb.)	1	2	3	4	5
5	Çocuğumla yaratıcı etkinlikler yapmak için zaman ayırırım (yeni bir şey üretme, farklı çözüm yolları üretme... vb).	1	2	3	4	5
6	Kendi okul anılarımı çocuğuma anlatırım.	1	2	3	4	5
7	Çocuğumun okul eşyalarını ve kitaplarını koymak için bir yeri olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
8	Evde çocuğumun uyması gereken açık kurallar koyarım.	1	2	3	4	5
9	Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları kontrol ederim.	1	2	3	4	5
10	Çocuğumun yatma ve kalkma saatlerinin düzenli olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
<b>Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım Alt Ölçeği</b>						
11	Çocuğumun öğretmeni ile sınıf kuralları hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5
12	Evde çocuğumla üzerinde çalışmak (pratik yapmak) için öğretmenden okulda yaptırdığı çalışmalar hakkında bilgi alırım.	1	2	3	4	5
13	Öğretmene çocuğumun başarılarından bahsederim.	1	2	3	4	5
14	Çocuğumun gününü nasıl geçirdiği konusunda öğretmeni ile konuşurum.	1	2	3	4	5
15	Bilgi almak ya da bazı problemleri konuşmak için okul yönetimi ile görüşürüm.	1	2	3	4	5
16	Öğretmen ile çocuğumla ilgili bir konuda telefonla görüşürüm.	1	2	3	4	5
17	Çocuğumun öğretmeni ile kişisel ya da ailevi sorunları konuşurum.	1	2	3	4	5
<b>Okul Temelli Katılım Alt Ölçeği</b>						
18	Öğretmene sınıf etkinliklerinin düzenlenmesinde yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
19	Çocuğum ile okul gezilerine katılırım.	1	2	3	4	5
20	Diğer çocukların velileri okul ile ilgili konular ve okul toplantıları hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5
21	Çocuğum için okul gezilerinin düzenlenmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
22	Çocuğumun sınıf arkadaşlarının anne-babaları ile okul dışında da görüşüyorum.	1	2	3	4	5
23	Okula maddi destek sağlayıcı (kermes vb.) etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
24	Çocuğumun sınıfındaki diğer velilerin birbirlerini desteklediklerini hissediyorum.	1	2	3	4	5

#### Ek.4 Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği

Öğrencinin okul numarası:

Aşağıda verilen maddeleri dikkatlice okuyun. Her bir öğrenciniz için bu maddeleri şu şekilde derecelendirin: Eğer öğrencinin maddede tanımlanan bir beceri ya da davranışı sergilediğini hiç gözlemlemediyseniz, ASLA anlamına gelen 1'i, sıklıkla sergilediğini gözlemlediyseniz 5'i işaretleyin. Eğer öğrencinin davranışı sergileme sıklığı iki uç arasında ise, davranışın sergilenme oranını en iyi temsil edecek şekilde 2, 3 ya da 4'ü işaretleyin.

Öğrencide gözlemlediğiniz başarı düzeyi: 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

MADDELER		Asla					Sıklıkla				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Diğer çocuklar etkinliklere katılması için onu ararlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Akranlarıyla sürekli etkileşim kurabilmek için farklı etkinlikler bulur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Akranlarının kahkahalarına katılır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Diğer kişilere sempati gösterir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Diğer çocuklarla kolayca arkadaşlık kurar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	İyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir (düzenlidir, ders zamanını etkili kullanır vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Bir şey ya da birisi hakkında bilgi almak için sorular sorar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Gerektiğinde akranlarıyla uzlaşmayı bilir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Kendisiyle alay edildiğinde ya da isim takıldığında, konuyu değiştirir, olayı görmezlikten gelir ya da diğer yapıcı davranışlarla karşılık verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Teneffüsleri ve boş zamanlarını arkadaşları ile etkileşim kurarak geçirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden kabul eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Akranları ile uzun uzadıya oynar ve konuşur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Yardıma gereksinim duyan akranlarına gönüllü olarak yardım eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Akranları ile etkinliklerinde liderlik rolünü üstlenir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	Resmi olmayan durumlarda akranları ile konuşmaları başlatır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	Kızgınlığını uygun bir şekilde ifade eder. (yıkıcı olmadan, şiddet göstermeden tepki verir vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Öğretmenin ödevler için yaptığı açıklama ve yönergeleri dikkatle dinler.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Öğretmenin sorularını yanıtlar ya da yanıtlamaya çalışır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	Bağımsız ders çalışma becerilerini gösterir. (minimum öğretmen desteği ile yeterli çalışabilir.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	Diğerlerinin saldırgan davranışları ile uygun bir şekilde baş edebilir (kavgadan kaçınmaya çalışır, uzlaşır, yardım ister, kendisini savunur vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	Davranışla başa çıkmaya yönelik geleneksel yöntemlere uygun karşılık verir. (övgü, azar vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



24	Grup etkinliklerinde akranlarıyla işbirliği yapar.	1	2	3	4	5
25	Birçok farklı akranıyla etkileşim kurar.	1	2	3	4	5
26	Akranlarıyla uygun bir şekilde fiziksel temas kurar.	1	2	3	4	5
27	İsteklere çabucak karşılık verir.	1	2	3	4	5
28	Diğerleri konuşurken dinler.	1	2	3	4	5
29	Öfkesini kontrol eder.	1	2	3	4	5
30	Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat eder. (fiziksel görünüm, özel yetenekler vb.)	1	2	3	4	5
31	İstedğini yaptırılmayı kabullenebilir.	1	2	3	4	5
32	Sosyal algıları kuvvetlidir. (sosyal durumları doğru olarak değerlendirir vb.)	1	2	3	4	5
33	Kendisine verilen görevleri yerine getirir.	1	2	3	4	5
34	Teneffüslerde becerikli bir şekilde oyunlar oynar ve etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5
35	Akranları ile akıcı konuşmalar yapar.	1	2	3	4	5
36	Diğerlerine katılmak istediğinde reddedilirse, oynamak için başka bir yol bulur.	1	2	3	4	5
37	Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5
38	Bir kişi ile konuşurken ya da kendisiyle konuşulurken göz temasını sürdürür.	1	2	3	4	5
39	Uygun bir yolla arkadaşlarının dikkatini çeker.	1	2	3	4	5
40	Akranlarından gelen öneri ve yardımları kabul eder.	1	2	3	4	5
41	Akranlarını oynamaya ya da etkinliklere katılmaya davet eder.	1	2	3	4	5
42	Masabaşı görevlerini istenildiği gibi yapar.	1	2	3	4	5
43	Beceri düzeyine göre verilen işleri uygun şekilde yapar.	1	2	3	4	5

### Ek.5 Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri

Her cümleyi okuyun ve hangisinin sizin için doğru olduğuna karar verin. “Hemen hemen hiç” mi, “bazen” mi yoksa “sık sık” mı? Daha sonra sizin için en uygun ifadenin altındaki kutucuğa X işareti koyun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman harcamadan genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

MADDELER		Hemen hemen hiç	Bazen	Sık sık
1	Yanlış yapacağım diye endişelenirim.	1	2	3
2	Ağlayacak gibi olurum.	1	2	3
3	Kendimi mutsuz hissederim.	1	2	3
4	Karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3
5	Sorunlarımla yüz yüze gelmek bana zor gelir.	1	2	3
6	Çok fazla endişelenirim.	1	2	3
7	Evde sınırlarım bozulur.	1	2	3
8	Utangacım.	1	2	3
9	Sıkıntılıyım.	1	2	3
10	Aklımdan engelleyemediğim önemsiz düşünceler geçer ve beni rahatsız eder.	1	2	3
11	Okul beni endişelendirir.	1	2	3
12	Ne yapacağıma karar vermekte zorluk çekerim.	1	2	3
13	Kalbimin hızlı hızlı çarptığını fark ederim.	1	2	3
14	Nedenini bilmediğim korkularım vardır.	1	2	3
15	Annem-babam için endişelenirim.	1	2	3
16	Ellerim terler.	1	2	3
17	Kötü bir şeyler olacak diye endişelenirim.	1	2	3
18	Geceleri uykuya dalmakta güçlük çekerim.	1	2	3
19	Karnımda bir rahatsızlık hissederim.	1	2	3
20	Başkalarının benim hakkımda ne düşündükleri beni rahatsız eder.	1	2	3

## Ek.6 Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.8658829  
Konu : Araştırma İzni

02.05.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi.  
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18.04.2018 tarih ve 6476 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ömer SOLAK'a ait "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Olan İlişkisi, Çocuklarının Eğitim Öğretimine Katılması, Çocukların Kaygısı Sosyal Uyum Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki: Alaşehir Örneğinde Bir Model Denemesi" konulu tez çalışması için Alaşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atatürk İlkokulu, Mustafa Beşikçi İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Fatil İlkokulu, Beşeylül İlkokulu, Yıldırım Beyazıt İlkokulu, Alaşehir Üstek Koleji 3. ve 4. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve velilerine yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2017 - 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde, okul müdürlüğü'nün gözetim, denetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
02.05.2018

İsmail ÇETİN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Ar-Ge Birimi  
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)  
Faks: (0 236) 231 12 51

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnaksogru.meb.gov.tr> adresinden 214d-2548-3a0e-b4fc-cdb7 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek.7 Etik Kurul İzni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 180075

Karar No : 62

Araştırma Yürütücüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi ÖMER SOLAK

Kurumu / Birimi

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / REHBERLİK VE  
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

Araştırmanın Başlığı

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Olan  
İlişkisi, Çocuklarının Eğitim Öğretimine Katılması, Çocukların Kaygısı,  
Sosyal Uyum Becerileri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki:  
Alaşehir Örneğinde Bir Model DenemesiBaşvuru Formunun Etik Kurula  
Geldiği Tarih

02.04.2018

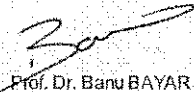
Başvuru Formunun Etik Kurulda  
İncelendiği Tarihİlk İnceleme Tarihi : 10.04.2018  
1. Düzeltme Tarihi : 17.04.2018

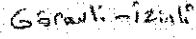
Karar Tarihi

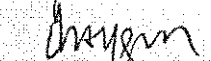
20.04.2018


KARAR : UYGUNDUR

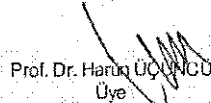
AÇIKLAMA : Araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

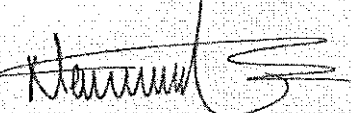
  
Prof. Dr. Banu BAYAR  
Başkan

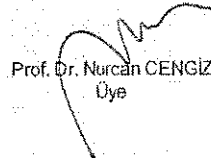
  
Prof. Dr. Ali AKAR  
Üye

  
Prof. Dr. Özcan SAYGIN  
Üye

  
Prof. Dr. Umud AVCI  
Üye

  
Prof. Dr. Harun UÇUMCU  
Üye

  
Prof. Dr. Nevide DELLAL  
Üye

  
Prof. Dr. Nurcan CENGİZ  
Üye

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Soyad, Ad:** SOLAK, Ömer

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Alaşehir/17.03.1993

**Eposta:** solak.omer.1993@gmail.com

**Telefon:** 5436571363

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2011-2015
Lise	Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi	2007-2011

### İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Okul Psikolojik Danışmanı	Özel Alaşehir Ortaokulu	2015-2016
Okul Psikolojik Danışmanı	Milli Eğitim Bakanlığı	2016-halen