

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ve EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ BİLİM DALI

60-72 AY ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN ANNE TUTUMLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Nurşen KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. ALPASLAN GÖRÜCÜ

Konya-2017



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin

Adı Soyadı	Nurşen KARAKUŞ
Numarası	124238031025
Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi ABD / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	60-72 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Tutumları Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Nurşen KARAKUŞ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nurşen KARAKUŞ
	Numarası	124238031025
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi ABD / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ
Tezin Adı	60-72 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Tutumları Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan 60-72 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Tutumları Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 1/3/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ	Danışman	
Doç. Dr. Mustafa USLU	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU	Üye	
Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Büşra ERGİN	Üye	

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelemektir.

Öncelikle bu çalışmanın her safhasında benden desteklerini esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitiminin en başından başlayarak çalışmamın her aşamasında maddi manevi yardımları için değerli hocam Doç. Dr. Kezban TEPELİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullandığım Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni geliştiren İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Gül ŞENDİL'e ölçek kullanım izni verdiği için teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olan eşime ve yaşama sevincim olan çocuklarım, Çağlayan ve Metehan'a sevgilerimi sunuyorum.

Nurşen KARAKUŞ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Nurşen KARAKUŞ	
	Numarası	124238031025	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç.Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ	
	Tezin Adı	60-72 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Tutumları Açısından İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Selçuklu, Meram, Karatay ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 60-72 Ay 500 çocuktan ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir. Ebeveyn tutum ölçeğinin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının sosyal problem çözme testi puanlarına etkisini test etmek amacıyla “ANOVA”; cinsiyet, aile yapısı gibi değişkenlerin çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla “t testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen tüm sonuçlar yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Tutum, Sosyal Problem Çözme



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Nurşen KARAKUŞ	
	Numarası	124238031025	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç.Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ	
	Tezin İngilizce Adı	Investigating The Abilities Of 60-72 Months Old Chilren About Solving Social Problem In Terms Of Mother Attitude	

ABSTRACT

The general aim of this study is to investigate social problem solving ability of 60-72 months old children in terms of mother attitudes. The research sample of the study, which was designed in relational screening model, consists of 500 children, 60-72 months old, and their parents, trained in 2014-2015 educational year in several randomly selected from pre-school education institutions in Selçuklu, Meram and Karatay towns located in Konya city centre. "Wally Social Problem Solving Test" and "Parents Attitude Scale" were used in order to collect data.

The gathered data from this study were analysed by using SPSS 20.0 packaged software. the significance level was determined as 0.05 in the analysis of data. "ANOVA" analysis was used in order to determine the effects of parents attitude of democratic, authoritarian, overprotective and permissive on social problem solving test scores; "t test" was used in order to determine the effects of the variables like gender and family structure on the average scores of social problem solving ability. It was determined at the end of the study that social problem solving abilities of the children did not differ according to their parents" attitudes. All the results gathered from the study were interpreted and discussed.

Key Words: Pre-School Education, Attitude, Social Problem Solving

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER ve ARAŞTIRMALAR⁶

2.1. Tutumun Tanımı	6
2.2. Tutum Oluşturucu Ögeler	8
2.2.1. Zihinsel (Bilişsel) Öge.....	8
2.2.2. Davranışsal Öge	9
2.3. Aile ve Ailenin Tutumunun Çocuğa Olan Etkileri	9
2.4. Anne Baba Tutumunun Önemi	11
2.5. Yaygın Anne Baba Tutumları	15
2.5.1. Baskıcı-Otoriter Tutum	15
2.5.2. Aşırı Hoşgörülü Tutum	18
2.5.3. Aşırı Korumacı Tutum	20
2.5.4. Güven Verici ve Hoşgörülü Tutum	22

2.5.5. İlgisiz ve Kayıtsız Tutum	23
2.5.6. Dengesiz ve Kararsız Tutum	24
2.6. Sosyal Gelişim	25
2.7. Sosyal Gelişim Kuramları	26
2.7.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı	26
2.7.2. Erikson'un Psikososyal Kuramı	28
2.7.3. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı	33
2.7.4. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı	34
2.7.5. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı	35
2.8. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	37
2.9. Okul Öncesi Dönemde Ailenin Sosyal Gelişime Etkisi	38
2.10. Sosyal Problem Çözme Becerisi	40
2.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Önemi	41
2.12. Anneye Bağlanma	43
2.13. İlgili Araştırmalar	44
2.13.1. Anne Baba Tutumları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.13.2. Sosyal Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3.YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Aile Bilgi Formu	58
3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)	58
3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi	59
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Analizi	61
4. BULGULAR	62
5. TARTIŞMA	67

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
7. KAYNAKLAR	76
8. EKLER	84
8.1.Aile Bilgi Formu Örnek Maddeler	85
8.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği Örnek Maddeler (ETÖ).....	86
8.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Kız Çocuk)	87
8.4.Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Erkek Çocuk).....	88
9. ÖZGEÇMİŞ	89



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	56
Tablo 3.2. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.3. Çocukların Aile Yapılarına Göre Dağılımları	57
Tablo 3.4. Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.5. Çocukların Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.6. Çocukların Okul Öncesi Devam Süresine Göre Dağılımları.....	58
Tablo 4.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri T Testi Sonuçları	62
Tablo 4.2. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları	62
Tablo 4.3. Çocukların Aile Yapılarına Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.4. Çocukların Anne Eğitim Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.5. Çocukların Aile Aylık Gelirlerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları	64
Tablo 4.6. Çocukların Okul Öncesi Devam Sürelerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları	64
Tablo 4.7. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (Demokratik Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.8. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (Otoriter Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.9. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (Aşırı Koruyucu Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.10. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (İzin Verici Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları.....	66

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Çocukların geleceğini belirleyecek olan toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması, hayatın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminin önemi büyüktür (Yavuzer, 1998).

Okul öncesi eğitimini önemli hale getiren çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim, gelişimin en hızlı olduğu süreçte çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarma, çocuklardaki gelişim sorunlarının erken teşhisi, çocukları ilköğretime hazırlamak ve ailelere rehberlik etme amaçlarının yanı sıra akranlarla düzenli etkileşimlerin başlangıç noktası olarak da ayrı bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde, çocuklar aile dışında ilk defa akranlardan ve öğretmenlerden oluşan yeni ilişkiler ortamına girmektedirler. Bu durum, onların yeni ilişkiler ağında ailelerinden öğrendikleri bilgi, beceri ve yeterliklerden yararlanırken yenilerini de öğrenmelerine fırsat sağlaması açısından önem taşımaktadır (Gülay, 2010).

Çocuk edilgin değil, çevresiyle sürekli etkileşen, durmadan değişen bir canlıdır. Yendiği her çocukluk hastalığı gibi aştığı her ruhsal engel onun direncini artırır. Bu nedenle onda görülen her ruhsal belirti bir hastalık değil, yeni durumlara uyma çabasından gelen tepkilerdir. Her çocukta korkular, uyku bozuklukları, tedirginlikler, hırçınlıklar geçici olarak bulunabilir. Ana babanın tutumuna göre bu belirtiler ya kısa sürer ya da kalıcı olurlar. İnsan yavrusunun güçsüzlüğü yanında bir de olumlu özelliği vardır: Kendi kendini onarma gücü ve uyum esnekliği. Çevre koşulları çok olumsuz, ana-baba tutumları da sağlıklı değilse çocuk karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilir (Yörükoğlu, 2007).

Çocuğun kişiliğinin temel taşlarının oluştuğu okul öncesi dönemde ailenin çocuğa karşı olan tutum ve davranışları çok büyük önem taşımaktadır. Ayrıca anne ve babanın sadece çocuğa karşı değil, birbirine karşı davranışları da çocuğun dış dünya ile kuracağı ilişki için bir model oluşturmaktadır. Ana-babanın tutumu gelişmekte olan çocuğa model olur ve çocuk gördüğü bu modeli taklit ederek ve bu

davranışları özümseyerek kişiliğini yavaş yavaş oluşturmaya başlar (Tümkiye, 2010).

Doğuştan gelen kimi ruhsal bozukluklar dışında bir çocuğun ruh sağlığını da sağlıksızlığını da belirleyen etkenler aile içinde aranmalıdır. Ana ve babanın kendi sorunları, tartışmaları, çatışmaları, çocuklara derece derece yansır. Çekişmelerin, küslüklerin, karşılıklı suçlamaların, kavga ve dayanın sürekli olduğu evlerde çocuklar kalıcı bunalımlara düşerler. Babanın içkisi, kumarı, eşini aldatması, işsiz kalması aile dengesini bozar, çocuklarda derin izler bırakır. Özellikle annenin aşağılandığı, dövülüp sövüldüğü ailelerde çocuklar belli etmeseler de eziklik, güvensizlik ve sevgisizlik duygularıyla bunalırlar. Bu duygular davranışlarında yansır, arkadaş ilişkilerini bozar, okul başarılarını düşürür (Aydın, 2004).

Çocuktaki davranış bozukluklarını anne-baba tutumlarının dışında arayan araştırmacılar tarafından kalıtım, zeka düzeyi, iç salgı bezleri, kötü arkadaşlar, çocukların doğuş sırası, radyo ve televizyonun olumsuz etkileri vb. etkenler incelenmiştir. Ancak çocuklar üzerinde yapılan klinik çalışmalar bu etkenlerin hiç birinin anne-baba ve çocuk ilişkisi kadar önem taşımadığını kanıtlamıştır (Geçtan, 1989, akt.: Çağdaş, 2012).

Okul öncesi eğitim çağında bulunan çocuklar iyi bir gözlemcidirler. Anne babalarının kendileriyle, birbirleriyle ve başkaları ile ilişkilerini gözlerler. Çocuklar insan ilişkilerinde önemli rol oynayan iş birliği ve sosyal ilişkilere ilişkin davranışları, anne-babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanırlar. Anne-babası ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olan çocuklar, karşılaştıkları sorunlar karşısında duygularını düşüncelerini sürtüşmeye ve kavgaya girmeden daha rahat ifade edebilirler (Çağdaş, 2012).

Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı tavırlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, geniş ölçüde yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de çocuğa verilen fırsatlara, bu fırsatları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler, onun sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler.

İyi bir sosyal uyumu engelleyen birçok etken vardır. Bunlar da şöyle sıralanabilir:

- Sosyal davranış biçimlerinin zayıf olduğu ailelerde çocuklar ev dışında çok iyi motive edilseler bile iyi bir sosyal uyum gösteremezler.
- Eğer ailelerde çocukların kendilerini özdeş tutacakları modeller zayıfsa ev dışındaki sosyal uyumları ciddi biçimde engellenir.
- Sosyal uyum için motivasyon azlığı, çoğunlukla ev içinde ve dışında edinilen ilk sosyal deneyimlerin azlığından doğar.
- Bütün kötü şartlara rağmen çocukların iyi bir sosyal uyum gösterebilmeleri için güçlü motivasyonları olabilir. Bu durumda onların bu öğrenmeyi gerçekleştirecek küçük bir yardıma ve rehberliğe ihtiyaçları vardır (Yavuzer, 2012).

Aile insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne gibi düşünülebilir. Çocuk, bu sahnede insan ilişkilerini bütün karmaşık yönleriyle gözlemler ve yaşar. İnsan ilişkilerini belirleyen anlaşma, uzlaşma, bağlılık, işbirliği gibi olumlu nitelikleri evde kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutumları da evde öğrenir (Yörükoğlu, 2007).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. 60-72 aylık çocukların annelerinin Ebeveyn Tutum Ölçeğinin “demokratik” alt ölçeğine ait puanları, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. 60-72 aylık çocukların annelerinin Ebeveyn Tutum Ölçeğinin “otoriter” alt ölçeğine ait puanları, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. 60-72 aylık çocukların annelerinin Ebeveyn Tutum Ölçeğinin “aşırı koruyucu” alt ölçeğine ait puanları, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. 60-72 aylık çocukların annelerinin Ebeveyn Tutum Ölçeğinin “izin verici” alt ölçeğine ait puanları, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Anne-babanın model olmasıyla çocuk ailede ilk deneyimlerini yaşar, insan ilişkilerini öğrenir. Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olması çocukların gruba uyum, okulda mutlu hissetmesi, akranlarıyla yaşadığı sorunları çözebilmesi açısından oldukça önemlidir. Arkadaşlarıyla iyi bir iletişim içinde olan çocukların akademik olarak da başarılı olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de yaşamın ilk yıllarındaki sosyal becerilere yönelik çalışmalarda son yıllarda artış gözlenmektedir. Ancak sosyal problem çözme becerileri ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple yapılan bu araştırma ile 60-72 aylık çocukların anne tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkileri incelenerek vurgulanmış olacaktır. Böyle bir çalışmanın ebeveynlere, öğretmenlere ve diğer alan araştırmacılarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Annelerin çocuklarına karşı olumlu tutumlar sergilemeleri halinde çocukların sosyal yönden daha uyumlu bireyler olmalarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilecek veriler, çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği konusunda ailelere kaynaklık edecektir. Aynı zamanda bu araştırma sonuçları ile eğitimciler, ailelerin davranışları doğrultusunda çocuklarda oluşabilecek sosyal-davranışsal sorunların çözümünde öğrencilere yardımcı olabilecek, ebeveyn eğitimi çalışmalarına da katkıda bulunacaktır. Bunun yanında araştırma sonuçları, uygulanan okul öncesi eğitim programının aile katılımı boyutuna yön verecek ve programın sosyal problem çözme becerileri kazandırma yönünden zenginleştirilmesi için bir dayanak olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 60-72 ay 500 çocuktan alınan verilerle sınırlıdır. Araştırmanın verileri, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nin ölçtüğü sonuçlar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Tutum: Tutum, bir bireye atfedilen ve bireyin bir nesne veya bir kişi ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2003).

Sosyal Problem Çözme: Kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere yönelik olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ile ilgili olarak yararlı ya da yararsız kullandığı problem çözme becerilerini kullandığı süreçtir (Dora, 2003).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER ve ARAŞTIRMALAR

2.1. Tutumun Tanımı

Tutum, zihinsel ve nöropsikolojik bir durumdur; tutum, dinamik veya yönlendirici bir etkide bulunan davranışsal bir hazırlık durumudur; tutum örgütlenmiş bir durumun ifadesidir (belirli bir objeye ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların eşlik ettiği bilişlerin bellekteki temsili); tutum, kişinin deneyimlerinin sonuçlarına göre örgütlenmiş bir durumdur; tutum, ilişkin olduğu tüm objelere ve durumlara karşı kişinin tepkilerini etkiler (Bilgin, 2003).

Tutum sözcüğü Latince aptus sözcüğünden türetilmiştir, 'eylem için elverişli ve hazır' demeye gelmektedir. Sözcüğün bu eski anlamı, ringde dövüşen bir boksör örneğinde olduğu gibi doğrudan gözlenebilen bir şeyi imlemektedir. Ne ki bugün tutum araştırmacıları, 'tutum'u, doğrudan gözlenebilir olmasa da davranışı önceleyen, eyleme ilişkin seçim ve kararlarımıza yön veren bir yapı olarak görmektedirler (Hogg ve Vaughan, 2005).

Genel olarak tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya -canlı ya da cansız- karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade etmektedir. Tutumun konusu, bir ağaç ya da başka bir birey veya bireyler grubu olabileceği gibi herhangi bir soyut kavram (savaş, barış, sonsuzluk vb) da olabilir (Baysal, 1981).

Birbirinden farklı öğelere sahip olduğuna göre, tam gelişmiş bir tutum yalnız değil, karmaşıktır. Öğeler, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar. Başka bir deyişle, tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Böylece, bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ve bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 2003).

İnceoğlu'na (2010) göre tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine

(motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir.

Burada sözü edilen toplumsal konu bir birey, bir ürün ya da bireyin yarattığı herhangi bir şey olabilir. Burada önemli olan nokta bireyin sahip olduğu deneyimleri, bilgi birikimini, duygularını ve güdülerini nasıl bir örgütlenme içerisinde birbiriyle ilişkilendirdiğidir. Yani bireysel düzeydeki örgütlenme yapısıdır önemli olan. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre söz konusu deneyimler, bilgiler, duygular ve güdüler biçim değiştirdikçe aralarındaki ilişki biçimi dolayısıyla örgütlenme biçimi de değişir. Buna bağlı olarak tutumlarda da değişim ortaya çıkar. Gençliğinde değişimci fikirlere açık olan biri yaşının ilerlemesi, yaşam koşullarının iyileşmesi ya da aile kurumu içerisinde başkalarının sorumluluğunu alması ya da paylaşması süreci içerisinde değişimci fikirlerden giderek uzaklaşır. Diğer yandan önyargılar, dolaylı ve yanlış bilgilenmeler sonucunda belli bir konu, durum ya da kişiye ilişkin geliştirilen birtakım tutumlar, doğru ve yeterli bir bilgilenme süreciyle birlikte değiştirilebilir.

Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir çünkü tutum doğrudan gözlenebilir bir niteliğe sahip değildir ancak bireyin gözlenen davranışlarından çıkarsama yapılarak o bireye atfedilen bir eğilimdir. Dolayısıyla tutum, ortaya konan bir davranış değildir, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Arkonaç, 2001).

Genel olarak bakıldığında tutum, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak göze çarpar. Davranış bilimlerinin çıkış noktasında insanın, dolayısıyla da insan davranışının sorgulanmasının yer aldığı düşünülürse tutum kavramının buradaki merkezi konumu da daha iyi anlaşılır. Eğer tutumu genel olarak insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimi olarak alırsak insanın her tür davranışının kaynağında tutumun yer aldığını da kabul etmemiz gerekir. Bu açıdan bakıldığında ise tutumun davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak ele alınması doğaldır. Hatta Murphy ve Newcomb'a göre bütün sosyal psikoloji alanında belki de hiçbir kavram tek başına tutumlardan daha merkezi bir konum ifade etmez. 1940'lı yıllardan bu

yana özellikle de sosyal psikologların tutumların oluşumu ve değişimine diğer konulardan çok daha fazla zaman ayırdıkları bilinmektedir (İnceoğlu, 2010).

2.2. Tutum Oluşturucu Ögeler

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturucu ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle örgütlenme dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımına göre bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eşgüdüm olmak zorundadır.

Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla; arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil eder. Ancak duygusal öge, diğer iki ögeden bağımsız olarak varlık kazanmaz. Bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, yani zihinsel öge duygusal ögenin gelişmesinde önemli bir etkidir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa bu demektir ki bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki, dolayısıyla da deneyimler sonucunda bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk ya da olumsuzluk içinde olacaktır. Dolayısıyla söz konusu uyarıların anımsanması o tutum konusuna yönelik tepkilerin de aynı şekilde olumlu ya da olumsuz olmasına yol açacaktır.

2.2.1. Zihinsel (Bilişsel) Öge

Zihinsel öge bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir ögedir. Bu sınıflandırmalar bir yandan bireyin farklı durumlarla, nesnelere, kişilerle ilgili

algılamalarını etkilerken diğer yandan da onun farklı uyarılara karşı tepkilerinin de birbirinden farklı olmasını sağlar.

2.2.2. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir: Bunlardan biri duygusal davranıştır, diğeri ise kuralsal (normatif) davranıştır (İnceoğlu, 2010).

2.3. Aile ve Ailenin Tutumunun Çocuğa Olan Etkileri

Aile, kolaylıkla kavranabilen küçük bir toplum olarak büyüyen çocuk için çevre ve topluma doğru uzanan bir köprü görevini yapar ve bu nedenle de özellikle önemli bir sosyal deneme alanıdır. Aile içindeki yaşantı da diğer kişilerle olan çeşitli ve karşılıklı ilişkilerle belirlenir. Böylece çocuk, erken çağlarda farklı alışkanlıkları, yetenekleri, düşünceleri olan çeşitli yaşlarda ve değişik cinsiyetteki kişilerle birlikte yaşamaya alışır (Wechselberg,1999).

Aile, çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Okul öncesi çağ çocuğun hayatında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Ailede anne-babanın ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuk ilk sosyal davranışları aile bireyleri ile etkileşimi sonucunda kazanır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

İster çekirdek ister geniş olsun aile, içinde yaş, cinsiyet, makam, rol, yetki ve sorumluluk bakımından birbirinden ayrışan az ya da çok sayıda insanın birlikte yer aldığı ve ortak bir hayat alanını paylaştığı insan topluluğudur. Bu birliktelik, karşılıklı ilişki ve etkileşimlerin oluşturduğu bir sistem olarak varlığını sürdürür. Bu yüzden ailenin özel bir iç yapısı ve kendine özgü işleyişi vardır. Dışta toplumun kültürü, yasaları, gelenekleri, inanç ve değer yargıları, içte ise aile bireylerinin ortak amacı, kuralları ve beklentileri bu yapı ve işleyişin gerçekleşmesinde önemli rol

oynar. Böylece her aile toplumun küçük bir birimi olduğu kadar, kendine özel ayrı bir kimliği de vardır (Hökelekli, 2009).

Aile, evlilik birliği içinde anne-baba, çocuklar, kardeşler ve aralarında akrabalık bulunan insanların oluşturduğu en küçük toplum birimi, kurumudur. Aile sözcüğü geniş anlamda ortak amaç, beklenti, değer, duygu, düşünce, ilke, kural gibi öğeleri paylaşan insanlar için de kullanılır. Ayrıca aile bir iletişim grubu örneğidir (Köknel, 2013).

Doğumdan itibaren çocuk, etrafını saran fizik ve sosyal çevreye uyum savaşını verirken bu çabasında en büyük desteği anne ve babasından alır. Çocuk, kendini ifade edebilmeyi, kendi kendini yöneten (otonom) bir birey olabilmeyi ailesinden öğrenir. Özellikle anne-baba, çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridirler. Çocuk, bu özdeşim modellerinin kendine örnek alır ve adeta onların yaşam biçimlerini taklit yoluyla öğrenir (Yavuzer, 2013).

Çocuğun benlik kavramı, yetişkinlerin ona yönelttikleri tutumların bir yansımasıdır. Bu nedenle ana-babasından gelen itici tutumlar, çocuğun kendini değersiz bulmasıyla sonuçlanır.

İstenen davranışları gösterdiğinde desteklenmeyen çocuk, onaylanan ve onaylanmayan davranışlarının ayrımını yapmakta zorluk çeker. Sonunda umudunu keserek ana-babasının onayını sağlama çabalarından vazgeçer. Buna karşılık istenen davranışları gösterdiğinde desteklenen çocuk, onaylanan davranışlarının hangileri olduğunun öğrenir. Bu ortam, özgüvenli ve otonom (kendi kendini yöneten) bir çocuk yetiştirmenin ön koşuludur (Yavuzer, 2005).

Ekşi'ye (1990) göre çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde anne-babaların doğrudan doğruya etkili oldukları görülür. Anne- babalar çocuklar için en büyük uyarı kaynaklarıdır ve çocukların taklit edebilecekleri ilk modellerdir. Çocuklar hayatla başa çıkma yollarını ailede öğrenirler. Ailenin durumu ve tutumu çocuğun ruh sağlığının gelişmesinde çok etkilidir.

2.4. Anne Baba Tutumunun Önemi

Toplumsal gereksinimler, duygusal gereksinimlere sıkı sıkıya bağlıdır. Çocukların gerek yaşlılarıyla, gerek aile içindeki bireylerle iyi ilişkiler kurabilmeleri için fırsatların sağlanması ve bunların geliştirilmesi de ana babaların görevidir. Çocuk başkalarına karşı nasıl davranacağını, toplumda karşılaştığı çeşitli durumlarla başa çıkabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu alanda uygun bir örnek oluşturmanın ve çocuğun toplumsal davranışında şekil verebilmenin sorumluluğu da aileye düşer (Ekşi, 1990).

Psikanalitik yaklaşımda ana- babaların kabul etme ve reddetme davranışları üzerinde durulmaktadır. Bu konuda yüzlerce araştırma yapılmıştır. Psikanalitik yaklaşıma göre ana- babanın duygusal gereksinimleri belli bir ölçüde karşılanmazsa, ana-babalar duygusal gereksinimlerinin karşılanamayışından doğan kimi duygusal davranışlarını ana babalık davranışı içine sokarlar. Duygusal gereksinimlerin karşılanamayışı, çocuğu gereğinden fazla koruma ya da reddetme ortaya çıkar (Aşkın vd., 2006).

Çocuğun aile içindeki eğitimden gereği gibi yararlanabilmesi anne-babaların çocuklarına karşı yönelttikleri sağlıklı tutuma bağlıdır. Anne-babaların çocuklarına karşı yönelttikleri tutumlarının sağlıklı olması ise büyük ölçüde onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu, birbirlerine karşı sevgi ve saygı göstermelerinden kaynaklanır. Ancak anne-babaların çocuklarına karşı tutumları her zaman sağlıklı olmayabilir. Bazı anne-babaların kendi çocukluk yıllarında baskılı ya da aşırı gevşek bir eğitim içinde büyümeleri, parçalanmış ailelerden gelmeleri, eşlerinde aradıkları mutlulukları bulamamaları, çok genç yaşta, planlamadıkları bir zamanda ya da ekonomik yönden sıkıntı içinde buldukları bir dönemde anne-baba olmaları vb. nedenler çocuklarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir (Çağdaş, 2012).

Anne-baba tutumu ve çocuk yetiştirme modelleri yaşanan topluma ve kültürüne göre farklılıklar gösterdiği gibi var olan topluma ait aileler arasında da farklılıklar gösterebilir. Bir toplumda her sosyo-ekonomik grubun kültürüne ve kendi değerler sistemine sahip olduğu düşünülürse farklı sosyal sınıflardaki ebeveynlerin

çocuklarını yetiştirirken farklı tutum ve davranışlar göstereceği söylenebilir (Kulaksızoğlu, 2004).

Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi onun ilk sosyal deneyimlerini dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir (Sargın, 2001).

Anne ve babalarından öğütler dinlemiş olanlar, kendi çocuklarına da aynı şekilde öğüt vermeye ve onların problemlerini çözmede bu yöntemi kullanmaya eğilimlidirler. Akıldan çıkarılmaması gereken bir gerçek, güven ve sevgi dolu bir ortamda büyüyen çocukların ileride sevecen ve güven veren anne babalar olacakları; buna karşılık sorunları daima anne-babaları tarafından çözülen çocuklarınsa anne ve baba olduklarında aynı şekilde davranacaklarıdır.

Yetişkinle çocuğun yetki mücadelesinden kaynaklanan problemlerin çözümü ya da çatışmalar genellikle iki şekilde ortaya çıkar:

1. Kazananlar: Otorite kuran ebeveynidir. “Anne babalar daima en iyisini bilir.” ilkesi egemendir. Bu yöntemde yetişkin kazanır.
2. Kaybedenler: Bu yöntemde kazanan çocuk, kaybeden anne babadır.

Her iki durumda da taraflardan biri yenilir ve öfkelenir. Oysa sorun karşılıklı ilişkiden doğduğunda o zaman karşılıklı problem çözme yoluna gidilir. Bunun sonucunda ne çocuğun ne de yetişkinin kaybettiği bir durum ortaya çıkar (Yavuzer, 2013).

Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde yetişmiş kimselerdir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlarlar. Bunun tersine olarak uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne-baba-çocuk ilişkisinin ürünüdürler. Anne ve babanın sevgi ve ilgisinden yoksun olarak büyüyen çocuklar, büyük bir sevgi açlığı gösterirler. Bu açlık da birtakım davranış ve uyum bozukluklarına neden olabilir.

Anne-baba-çocuk ilişkisi, temelde anne ve babanın tutumlarına bağlıdır. Çocuklar arasında uyum bozukluğuna neden olan birçok vakaya yeterli ve uygun

olmayan ilk anne-baba-çocuk ilişkilerinin yol açtığı saptanmıştır. Anne ve babanın tavırlarını oluşturan nedenler incelendiğinde tüm tavır alışlarda olduğu gibi anne babaların çocuklarına karşı takındıkları tavrın da bir öğrenme ürünü olduğu görülür.

Anne-babaların çocuklarına karşı tavırlarını etkileyen başlıca faktörler şöyle sıralanabilir:

- Anne ve babanın zihinlerinde nasıl bir çocuk istedikleri konusunda daha doğumdan önce hayali bir çocuk kavramı oluşur. Dünyaya gelen çocuk, anne ve babanın beklentilerine uygun olmadığı takdirde oluşan kırıklık sonucu anne ve babada reddetme tavrı gelişir.
- Toplumun kültürel değerleri, çocuklarını yetiştirmek üzerine anne ve babaların tutumlarını etkiler.
- Üstlendikleri ebeveyn rolünden haz duyan ve görevlerini gereğince yaptıklarına inanan anne ve babaların çocuklarına karşı takındıkları tavırlar çocuklarını nasıl yetiştireceklerini bilemeyen, güvensiz ve kendilerini yetersiz hisseden anne babaya oranla daha başarılı ve olumludur.
- Çocuklarının sayı, cinsiyet ve kişilik özelliklerinden memnun olan anne ve babalar, memnun olmayanlara oranla daha uygun tavırlara sahiptirler (Yavuzer, 1998).

Sosyal uyum üzerindeki çalışmalar, ailenin çocuk üzerindeki ilk etkilerinin son derece önemli olduğunu kanıtlamıştır. Evlerinde yakın bir ilgiyle demokrasinin birleştiğini gören çocuklar en etkin, özgür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde en başarılı çocuklar olmaktadır. Baldwin ve Watson'ın araştırmaları bu gerçeği doğrular niteliktedir. Araştırmacılara göre hoşgörülü ve demokratik evlerde büyüyen çocuklar, arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha etkin, daha girişken, yaratıcı fikirler öne sürebilen, fikirlerini serbestçe söyleme eğiliminde görülen çocuklar olmaktadır. Bu tür çocuklarda kendini denetleme becerisine daha erken rastlanmaktadır. Buna karşılık daha sert bir denetim altında tutulan ya da eğitim yöntemleri değişken olan ailelerde büyüyen çocuklar ise karşı çıkma ve saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmek istemekte ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluğa uğramaktadırlar.

Anne-babalar, çocuklarının bağımsızlık uğruna giriştikleri çabaları destekledikleri ve zor durumlarda onlara yardımcı oldukları takdirde çocuklarda bağımsızlık duygusunun kolayca geliştiği görülür. Hor gören, cezalandıran ya da hem sevip hem de soğuk davranan anne ve babaların çocukları bağımlı bir kişilik yapısına sahip olmaktadır.

Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu aile ortamında yeterli güven, sevgi ve sevecenlik içinde büyüyen çocuklar gelişimleri için gerekli deneyimleri elde edebilirler. Bu tür aile ortamlarında aile üyelerinin kendilerine düşen sorumlulukların bilincinde olması ve çocuğa bağımsızlık yolunda yeterli olanakları hazırlaması onun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar (Yavuzer, 2012).

Kulaksızoğlu'na (2013) göre anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun sosyalleşmesini etkileyen diğer bir değişkendir. Anne-babanın demokratik ve eşitlikçi davranması, baskıcı veya otoriter olması veya aşırı koruyucu davranması çocuklarının farklı sosyal tavırlar geliştirmelerine neden olur. Demokratik ve eşitlikçi bir ortamda yetişen çocuklar, daha kendine güvenli ve sosyal olmaktadır. Üzerine fazla düşülen, çok ilgilenilen çocuklar edilgen, kas gücü bakımından daha eksik ve sosyal ilişkilerinde daha geri olabilir.

Çocuğun kendi kendine yöneten, özgüveni gelişmiş benlik saygısı yüksek, mutlu bir birey olarak gelişmesi büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve her şeyden önce ana baba tutumlarına bağlıdır. Ana baba tutumlarının sağlıklı olması ise onların hem kendi içinde dengeli, mutlu ve kendileriyle barışık olmalarına hem de birbirlerine karşı olumlu duygular beslemelerine bağlıdır. Bunun dışında uygun çocuk yetiştirme tutumuna sahip olabilmek için ana babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Orçan, 2008).

Chen (2005) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ailenin tutumu ve çocuğun sosyal uyumu, aile tarafından destekleyici bir şekil alırsa doğru orantıda artar (Akt.: Ulutaş ve Ömeroğlu, 2012).

2.5. Yaygın Anne Baba Tutumları

2.5.1. Baskıcı-Otoriter Tutum

Baskıcı ebeveyn, çocuklarının davranışlarını hiç esnemeyen, mutlak ölçütlere göre biçimlendirme, denetleme ve yargılama eğilimindedir. Baskıcı ve itaat odaklı bu tür ebeveyn tutumunda ana-babanın, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı bir yol izlediği, çocuklarını kendi kurallarına uymaları ve saygılı olmaları konusunda uyardıkları görülür. Bu tutum, yetersiz sosyal gelişimin nedenidir. Böyle bir ortamda tartışmaya yer yoktur. Ana-baba düşüncesini “Bunu sadece benim söylediğim şekilde yapacaksın, o kadar. Ben anneyim, babayım, sen ise çocuksun.” cümlesiyle sınırlar ve isteklerinin yapılması için çocuğu zorlar. Çocuğun istek ve gereksinimlerini dikkate almaz.

Böyle bir ortamda büyüyen çocukların, akranlarına kıyasla sosyal iletişim becerileri ile girişimcilik yeteneklerinin zayıf olduğu görülür. Bu tür sağlıksız aile koşullarında çocuk, nasıl düşünüp davranması gerektiğini belirleyen katı kalıplara sokulur. Ana-baba, her şeyin en iyisini ve en doğrusunu kendilerinin bildiği, çocukların da bunu hiç sorgulamaksızın kabul etmesi gerektiği inancıyla iletişime gerek duymaz. Baskı uygulanarak istenen davranışı yapmak üzere zorlanan çocukta oluşan korku, ona doğru davranış kalıbını öğrenmesinde yardımcı olmayacak; sadece geçici olarak davranışı değiştirmesine yol açacaktır. Aşırı otoriter tutumda ana-baba, disiplin aracı olarak cezayı kullanır ve çocuğa karşı öfkesini kolaylıkla ifade eder. Bu da çocukta kendine güvensizlik, düşük benlik saygısı ve çekingenliğe sebep olur (Yavuzer, 2005).

Tuzgöl'e (1998) göre bu tutumla yetiştirilen çocuk anne-babasının eleştirisini almaktan korkmakta, hareketlerine hep dikkat etmekte, yanlış yapma korkusu fazla olmaktadır. Kendi ihtiyaç ve isteklerine değer verilmediğini hissetmekte ve bunu ifade etme şansı olmamaktadır. Otoriter bir aile ortamında yetiştirilen çocuklarda, anne-babaya sevgisizlik, insanlarla sağlıklı ilişkiler kuramama, kavgacı ve geçimsiz olma, duygularına hakim olamama, alınganlık, birden parlayıverme, güvensizlik, yersiz korku-kaygı gibi özelliklere rastlanabilmektedir.

Anne ve babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir. Suçlayan, cezalandıran ve sürekli karışan anne-babaların çocuklarının kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülür. Baskı altında büyüyen çocuklarda genellikle isyankar tutumlarla birlikte aşağılık duygusu gelişebilir (Yavuzer, 2013).

Otoriter aile ortamında çocuğun duygu ve düşünceleri ancak otoritenin onayını almasıyla değerlidir, onaylanmayan duygu ve düşünceler değersizdir. Çocuk, sonuçta kendi duygu ve düşüncelerine güvenmemeyi, duygu ve düşüncelerini bu yönde değiştirmeyi öğrenir (Cüceloğlu, 2006).

Arı ve diğerlerine (1997) göre otoriter tutumda çocuk, sürekli bir denetim ve baskı altındadır. Ana-baba çocuktan kurallara sıkı sıkıya uymasını bekler ve bu tutumda ceza ön plandadır.

Aydın'a (2004) göre bu durum, çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Geleneksel aile yapımızda bu tür tutuma sık sık rastlanmaktadır. Bu tutumda anne-baba katı bir disiplin uygular. Çocuk, her kurala uymak zorunda bırakılır. Anne ve babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolayca kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir.

Sıkı eğitim uygulayan ana-baba, çocuğu kendi tasarladığı bir kalıba göre yoğurmak amacını güder. Çocuk sürekli bir denetim altındadır. En küçük yanlışları ve yaramazlıkları gözden kaçmaz, hemen üstünde durulur ve düzeltme yoluna gidilir. Çocuğun kurallara sıkı sıkıya uyması beklenir. Lütfensiz konuşması, kötü söz söylemesi ayıplanır. Evde ve çevrede görgü kurallarına uygun davranmalıdır. Çalışması, oynaması, yatması, saatli ve düzenli olmalıdır. Ana-baba sözünden hiç dışarı çıkmamalı, tartışmamalı ve hiç karşı gelmemelidir. Durum ve koşullar ne olursa olsun ana-babaya boyun eğmelidir. Annenin aldığı giymeli, onun seçtiği arkadaşlarla oynamalıdır. Eğitimde ceza önde tutulmuştur ve suçla orantısızdır. Ceza aileden aileye değişirse de amaç aynıdır: Çocuk, ne pahasına olursa olsun yola

getirilmelidir. Kimi evde bu, dayakla; kimi evde de ayıplama, suçlama ve korkutmayla sağlanır. Kimi evde de sert bir bakış yeterlidir. Disiplin; bunaltan, sıkı dar bir giysi gibi çocuğu sarar. Ona tanınan haklar en aza indirilmiştir. En doğal hakları bile ona usluluğunun karşılığı olarak sunulur. Sürekli ders çalışması, hep iyi notlar alması istenir. Çocuk, ana babasının eleştirisinden çekinir ve attığı her adımda yanlış yapma korkusu içine düşer. Duygularına ve isteklerine önem verilmediğini görerek bunları içinde tutmaya çalışır. Çocukla ana-babanın ilişkisi gergindir. Oyundan birkaç dakika gecikerek eve gelmek büyük sorun olur. Üstünü kirletmemeli, yemeğini son lokmasına kadar yemeli, dakika geçirmeden yatağına yatmalıdır. Kısacası böyle bir evde beğenilmeyen, hoş görülmeven davranışların sayısı kabarıktır. Yaşa uygun çocuksu yaramazlıklar bile hoşgörüle karşılanmaz. Çocuktan yaşının üstünde olgunluk beklenir. Daha doğrusu çocukluğunu yaşamasına olanak verilmez. Davranış esnekliği tanınmamış ve özgürlük sınırları bir hayli daraltılmıştır (Yörükoğlu, 2004).

Otoriter tutumları benimseyen anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin temel yaklaşımları, çocuklarını kendilerinin mutlak otoriteleri altında disipline etmeleri üzerine odaklanır. Çocukların anne-babalarıyla olan ilişkileri, daha önceden belirlenmiş yapısal kurallar üzerinden gerçekleşir. Çocukların anne babalarına itaat etmeleri, onların istek ve beklentilerini tartışmasız yerine getirmeleri gerekir. Çocuğa karşı ilgi ve duyarlılıktan öte katı bir denetim egemendir. Aile ile çocuk arasındaki olumlu ilişki ancak çocuk olumlu tutum ve davranışlar gösterdiğinde kurulur. Çocuğun her türlü özerk tutum ve davranış daha önceden koyulmuş kurallara itaatsizlik ve kendi başına buyrukluk olarak değerlendirilir ve bu durum çoğu kez çocukların cezalandırılmasıyla sonuçlanır. Otoriter tutumlar doğrultusunda yetişen çocuklar girişimcilik yeteneklerinden uzak, bağımlı birey özellikleri gösterirler. Çocuklar, baskılanmış kişilik yapılarıyla kendi duygu ve düşüncelerine yabancılaşmış, benlik saygıları düşük, öz denetimden yoksun kişilik özellikleri gösterebilirler. Otorite ve otoritenin yarattığı şiddete maruz kalan çocuklar, bazı durumlarda saldırgan kişilik yapıları geliştireceği gibi bazı durumlarda ise aşırı hassas, duygusal ve içe dönük kişilik yapılarına da bürünebilir (Boyacı, 2012).

2.5.2. Aşırı Hoşgörülü Tutum

Genellikle orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da çocuğun kalabalık yetişkinler grubu içinde tek çocuk olması halinde bu tutuma sıklıkla rastlanır. Böyle bir ortamda çocuk, ailede insiyatif sahibi tek kişidir ve onun isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uyarlar. Bu çocuklar, daha yaşamlarının ilk günlerinden itibaren her türlü gereksinimlerinin karşılanacağı ve isteklerinin buyruk niteliği taşıdığı beklentisini geliştirmişlerdir. Bu çocuklar, yetişkin olduklarında da toplumun vermediği hakları kendilerine tanımaya kalkışır. Okul kuralları karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve kolay uyum sağlayamazlar (Aydın, 2004).

Şımartılmış çocuklar büyüdüklerinde okul, iş gibi sosyal ortamlarda dikkat çekmek, övgü almak istemektedirler. Bu gerçekleşmeyince kendilerini huzursuz hissetmekte, aile dışı ilişkilerinde de sömürücü ve otoriteye başkaldırıcı davranmaktadırlar (Tuzgöl, 1998).

Yavuzer'e (2005) göre bu yaklaşım içerisinde olanlar çocuklarının karşısında teslim olan, onların ısrarlı isteklerini yerine getiren, onları şımartan, onlara fazlasıyla özgürlük tanıyan, kolaylıkla boyun eğen, yumuşak başlı ve tutarsız davranan, çok aşırı boyutlarda çocuklarını ihmal eden ve terk edebilen ana-babalardır. Görünürde çocuğuyla ilgili olan bu ana-babalar, çocukları üzerinde çok başarısız bir kontrol sergilemekte ve az sayıda talepte bulunmaktadır. Böyle bir ortamda sosyal gelişim yetersizdir. Benlik kontrolü düşüktür. Aşırı hoşgörülü ana-babalar, çocukları ne isterlerse yapılmasına izin verir. Tabii bunun sonucu olarak böylesi ailelerin çocukları, hiçbir zaman kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenemezler. Her zaman kendi yollarının izlemesini, isteklerinin gerçekleştirilmesini beklerler.

Bu tür çocuk merkezli ailelerde çocuğun benmerkezciliği körüklenir. Sosyal gelişmesinde gecikmeler görülür. Bir kısım ana-baba, çocuklarını bile bile bu yöntemle yetiştirmeye özen gösterir. Çünkü onlar, böyle bir ortamda yetişen çocuğun özgüvenli ve yaratıcı olacağına inanır.

Böyle bir ortamda yetiştirilen çocuk, yetersiz sosyal gelişim sonucu arkadaşları arasında kabul görmeyen, dışlanan bir birey olur. Nadiren başkalarına saygı duymayı öğrenebilir ve kendi davranışlarını kontrolde zorlanır.

Çocuk, aşırı hoşgörü ve şımartma ortamındaki sınırsız özgürlüğü, kuralların ve sınırlı özgürlüğün olduğu diğer ortamlara -örneğin anaokuluna- tercih edebilir. Buna bağlı olarak okula uyum sağlayamayan, evde ise ana-babasını yönetmeye çalışan, doyumsuz, bencil, kendine güveni olmayan, diğer kimselere aşırı bağımlı bir kişi olabilir.

Aşırı hoşgörü ve düşkünlük çocuğu bencil yapar. O, daima diğerlerinin dikkatini çekmek ve kendisine hizmet edilmesini ister. Böyle çocuklar, ev içinde ve dışında çok zayıf bir sosyal uyum gösterirler.

Çocuklarına boyun eğen anne ve babalar, evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir. Bu tür ailelerde çocuklar anne ve babalarına hükmeder ve onlara çok az saygı gösterirler. Bu çocuklar, yalnız anne ve babalarıyla yetinmeyip zamanla ev dışındaki kimselere de egemen olmanın yollarını arayan birer birey haline dönüşürler (Yavuzer, 2013).

Çocuktur yapar. O daha çocuk, ne bilsin!" denerek çoğu olumsuz davranışlar aşırı bir hoşgörüyle karşılanır. Çocuk, bile bile kırıp dökse de ana babadan belirli bir tepki görmez. "Varsın kırsın, benim oğlumdan değerli mi ?" diye destek bile görür. Çocuğa sayısız haklar tanınmıştır ancak nerede duracağı kesinlikle belirlenmemiştir. Neyin doğru, neyin yanlış olduğu öğretilse bile uygulama ve denetleme düzensizdir. Başka bir deyişle davranışlara sınır çekilmez. Verilen cezalar çok yetersiz kalır ve çocuk tarafından ciddiye alınmaz. Çünkü cezanın ya ertelendiğini ya unutulduğunu, hep "Bir daha yaparsan karışmam!" diye geçiştirildiğini önceki deneylerinden öğrenmiştir. "Küserim ama! Yalvarırım yapma! Anneni seviyorsan dur!" gibi yalvarma yöntemiyle çocuk yola getirilmeye uğraşılır. "Uslu durursan bak sana ne alacağım?" diye çocuğa ödün de verilir. Ailede çocuk ana-babadan çekineceği yerde ana-baba çocuktan çekinir olmuştur. Çocuk, evde dilediği gibi at oynatır. Anne, bir vursa üç vuruşla karşılık verir. Çocuk, elinden oyuncak olan anneye ağlayarak kendine acındırmaya uğraşır. Bu disiplin yöntemi, yanlış bir anlayışla çağdaş eğitim

uyguladıklarını sanan ana-babaların başvurduğu salt (mutlak) hoşgörü yöntemidir diyebiliriz ancak bu aydan hoşgörü ile boş vermeyi birbirine karıştırırlar. Ara sıra sertleşmek gereğini duydukları zaman da kararsız davrandıklarından çocuğu etkileyemezler. Bu tutumla çocukların bencil, sorumsuz ve şımarık yetişmesi doğaldır (Yörükoğlu, 2004).

2.5.3. Aşırı Korumacı Tutum

Ana-babanın aşırı koruması, çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen gösterilmesi anlamına gelir. Bebekleştirme, aşırı korumacı yaklaşımın tipik özelliğidir. 8-9 yaşlarına geldiği halde yemeğini annesinin yedirmesini bekleyen, 11-12 yaşlarında ana-babasıyla aynı yatağı paylaşan, hatta annesi tarafından yıkanan çocuk örneklerimiz vardır. Böyle bir ortamda annenin çocukla iç içe geçmiş beraberliği, çocukta anneye bağımlılığa neden olabilir.

Büyümesine izin verilmeyen bu aşırı korumacı ortamda çocuğun "toplumsal gelişimi" engellenmiş olur, bu da onun arkadaş ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve arkadaşları tarafından dışlanmasına neden olabilir.

Gözlemler, aşırı korumacı annenin evliliğinde bulamadığı doyumu çocuklarıyla olan ilişkilerde aramakta olduğunu göstermektedir. Bu gereksiz ve sağlıksız özverinin faturası, ilerideki yıllarda annenin yüksek beklenti içine girmesiyle yine çocuğa kesilmektedir (Yavuzer, 2005).

Korkutmayı yöntem olarak kullanmayan ailelerin çocuklarında görülen korku genellikle anne-babanın aşırı koruyucu tutumundan kaynaklanmaktadır. Aşırı koruyucu tutum sergilemek, çocukların özgüvenlerini kazanmalarında zedeleyici rol oynar. Çocuğun üzerindeki koruyucu tutum, anne babaya bağımlılığı ortaya çıkardığı gibi endişeye yönelik zorlukların da ortaya çıktığı bilinmektedir (Rubin vd., 1997, akt.: Dursun, 2010).

Koruyucu tutum ülkemizde sıklıkla karşılaşılan bir yaklaşım biçimidir. Çocuğun yakınında bulunan anne, baba, büyükanne, büyükbaba gibi yetişkinler çocuğun yapması gereken birçok şeyi çocuk üzülmesin, yorulmasın, zorlanmasın düşüncesiyle kendileri yaparlar ancak bu tutumu gösteren yetişkinler, çocuğun

gelecekteki yaşamına ne gibi zararlar verdiklerini tahmin edememektedirler (Tuzcuoğlu, 2004).

Bu tutumu sergileyen anne babalar, çocuklarını rahatsız edici derecede kollarlar ve çocuklarının gelişmesine engel olurlar. Çünkü onlar için çocuklar sürekli korunması ve üstüne titrenmesi gereken varlıklardır. Çocukların ayrı bir birey olduğunu, dünyayı tanımaya ihtiyaç duyduğunu önemsemezler. Bu durum karşısında kalan çocuklar ise soru sormaya çekinen, kendini ifade edemeyen, sosyal gelişimlerinde ve kelime dağarcıklarında sorun yaşayabilen çocuklardır.

Bu tür anne ve babalar çocuklarının en ufak tepkilerine karşı duyarlıdırlar. Çocuklarının ağlamasına dayanamazlar, çocukları hep yanlarında olsun isterler, çocuk oyun oynarken bile onu uzaktan izlerler ya da sık sık onu doktora götürürler. Bu durum ise çocukta kendine güvensizlik duygusu açığa çıkmasına sebep olur. Bu tür davranışlarla çocuğa sürekli olarak “Sen yapamazsın!” mesajı verilmektedir ki bu da çocuğu olumsuz yönde etkiler ve kendini geliştirmesini engeller. Bu tür bir tutumla yetişmiş olan çocuklar yeterince girişimci olamazlar ve kendi başlarına kararlar alıp bağımsız davranamazlar. Bu tür çocuklar, ileriki yaşlarında bile kendilerini koruyacak ve himaye edecek birini aramaktadırlar (Kulaksızoğlu, 2004).

Aydın’a (2004) göre aşırı korumacı tutum, ana-babanın çocuğu gereğinden fazla kontrol etmesi ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu olarak çocuk, başkalarına aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Bu bağımlılık çocuğun yaşamı boyunca sürebilir ve aynı koruyucu tutumu gelecekte eşinden bekleyebilir. Daha çok anne-çocuk ilişkisinde ortaya çıkan bu aşırı koruyuculuğun ardında annenin duygusal yalnızlığı yatmaktadır. Aşırı koruyucu anne, çocuğuyla öylesine bütünleşir; ona öylesine kalkan olur ki sekiz-dokuz yaşlarındaki çocuğu kendi eliyle besler, kendi yatağında uyutur. Bu tür davranışlarıyla çocuğuna olan sevgisini dile getirdiğini, ona yardım ettiğini sanır ama gerçekte kendi yalnızlığını ve mutsuzluğunu onarmaktadır.

Araştırma bulguları, annelerin koruyuculuklarının babalara göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Türk kültüründe annelerden beklenen

annelik rolünün çocuklarına karşı koruyucu davranmaları gerektiği beklentisinden kaynaklanabilir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.5.4. Güven Verici ve Hoşgörülü Tutum

Anne-babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, çocukların bazı kısıtlamalar dışında arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir. Anne-babanın hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder. Böyle bir tutumda evde kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları bellidir. Bu sınırlar içinde çocuk özgürdür. Söz hakkı vardır. Sevgi ve onay görür. Böyle bir ortamda çocuk, girişim yeteneğine sahip olur. Özgüvenini kazanır ve kendi kendine karar verip sorumluluk taşımasını öğrenir (Aydın, 2004).

Destekleyici tutum; yakınlık ve ilgi göstermek, sözle dokunarak sevgi belirtmek, ortak faaliyetlerde bulunmak anlamını taşır. Böyle bir sağlıklı aile ortamında çocuğa kendi başına karar vermesi ve bu kararın sorumluluğunu yüklenmesi öğretilmiştir. Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri çocuğun benlik saygısının tohumlarını eker. Çocuğun kendi olarak gelişmesine, kendine özgü anlayış ve görüşlerini ifade etmesine olanak sağlar.

Ana-baba konuya; “Bunu böyle yapmaman gerektiğini biliyordun. Gel, şimdi böyle bir sorunla bir daha karşılaştığında sorunu daha iyi nasıl ele alabileceğini birlikte tartışalım.” şeklinde yaklaşır. Böyle bir ortamda yetişen çocuk, sosyal gelişim açısından yeterli, özgüvenli ve sorumluluğunun bilincindedir (Yavuzer, 2005).

Çocuğun sosyal yönden gelişmesi için anne-babanın iyi bir model olmasının yanı sıra çocuklarına karşı yönelttikleri sağlıklı tutum ve yaklaşımlarının da önemli olduğu bilinmektedir. Ancak bazı anne-babaların çocuklarına karşı tutumu her zaman sağlıklı olmayabilir. Pek çok anne-baba, çocuğuna karşı nasıl bir tutum içinde olması ve nasıl bir disiplin uygulaması gerektiği konusunda net bir sonuca sahip değildirler. İdeal bir anne-baba tutumunu belirlemek zor olmakla birlikte başarılı anne-babalar

çocuğa karşı esnek ve hoşgörölü bir yaklaşım içinde olan ebeveynlerdir (Orçan, 2008).

2.5.5. İlgisiz ve Kayıtsız Tutum

Çocuklarına karşı ilgisiz bir tutum içinde olan ailede iletişim bozukluğu vardır. Anne-babanın çocuğu yalnız bırakma, görmezlikten gelme şeklinde dışlaması söz konusudur. Çocukta ait olma ve güven duygusu sarsılır. İlgisiz ve kayıtsız anne-baba tutumları, çocukta saldırganlık eğiliminin güçlenmesine neden olabilir (Aydın, 2004).

İlgisiz aile tutumunda aile, çocuğun olumlu ve olumsuz yaşantılarıyla ilgilenmez. Aile, çocuğun olumsuz tutumlarını kontrol etmediği gibi olumlu tutumlarını da pekiştirmez. İlgisiz ebeveynler, çocukların temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılasalar bile çocukların psikolojik gereksinmelerinin üzerinde durmazlar. İletişimsizlik ve ilgisizlik kavramlarının biçimlendirdiği ebeveynler ile çocuk arasındaki ilişkide aile, çocuğu birçok bakımdan reddeder. Böyle bir yapıda yetişen çocuğun sosyalizasyon süreci sağlıklı bir biçimde gelişmediği gibi ebeveynlerin ilgisiz tutumları ve kendi hakkındaki olumsuz görüşleri nedeniyle benlik tasarımlarında da sorunlar olabilir (Boyacı, 2012).

Reddetme-reddetme, bir anlamda çocuğun sağlık hizmetlerini aksatarak ona düşmanca duygular beslemek şeklinde tanımlanabilir. Bu ortamdaki çocuk, yardım duygusundan uzak, sinirli, duygusal kırıklıkları olan diğerlerine özellikle kendisinden küçük ve zayıflara karşı düşmanca duygulara sahip bir birey olabilir. (Yavuzer, 2013).

İlgisiz ebeveynler, çocuk yetiştirme konusunda isteksiz oldukları kadar sorumluluk da almayan kişilerdir. İlgisiz anne-babalar ebeveynlik rolünü benimseyememişlerdir ve çocuğun gelişimine yardım konusunda ilgili değillerdir. Bu anne-babaların çocukları ile geçirecekleri zaman ve enerjileri kısıtlıdır. Ayrıca ilgisiz anne-babaların çocuğun yaşamı, çocuğun okul yaşantısı gibi bilgisinin az olmasının yanı sıra çocuk ile ilgili karar sürecine çok az katılmaktadırlar. Çocuğu kontrol etmede ve rehberlik etmede başarısızdırlar. Hayatları anne-baba merkezlidir. Çocuk

için neyin olduğunu düşünmek yerine kendi ihtiyaç ve ilgilerini ön sıraya koyarlar. Bazen bu anne-babalar çocuklarına karşı davranışlarını “ihmalkar” dereceye kadar getirebilirler (Bornstein ve Zlotnik; 2007, akt.: Dursun, 2010).

Yörükoğlu'na (2004) göre bu durum yoksul ve kalabalık ailelerde gözlenir. Çocuğa düşen sevgi ve ilgi payı azdır. Çocuğun eğitimi de yetersizdir. Böyle çocuklar "saldım çayıra, mevlam kayıra" anlayışı ile yetişir. Çocuk, kendi yolunu bulmaya çalışır. Böyle çocuklar pasif ve donukturlar. Bu tutumda da disiplinsizlik söz konusudur ancak disiplinsizliğin buradaki nedeni sorumsuzluk ve ilgisizliktir. Sevginin yetersiz oluşu aşırı iticiliğe neden olur. Çocuk yeterli sevgi ve bakım görmez. Hazır olmadığı çağlarda bağımsızlığa zorlanır, bir an önce kendi kendisine yetmesi ve kendisine bakması beklenir.

2.5.6. Dengesiz ve Kararsız Tutum

Burada sözü edilen tutum anne baba arasındaki görüş ayrılığı olabileceği gibi anne veya babanın gösterdikleri değişken davranış biçiminde de görülebilir. Anne ile babanın çocuğun yanında birbirlerinin eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğerinin olumsuz tutumu ya da taraflardan birinin çocuğu kayırması çok sık rastlanan örneklerdendir.

Bir diğer dengesizlik ve kararsızlık örneği, anne veya babanın çocuğa sözünü dinletmek için önce yumuşak tonda konuşması, ardından sesini yükseltmesi, çocuğun isteğini hala yerine getirmemesi durumunda dövmesi, ardında da diz çöküp özür dilemesidir. Bu, önceleri çocukta bazı iç çatışmaların, huzursuzlukların, ardından da dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşumuna neden olabilir (Aydın, 2004).

Ana-babanın kararsız ve tutarsız tutumu, neyin uygun davranış olduğu konusunda çocuğu ikileme düşürür. Aynı davranışı yüzünden ana-baba tarafından bir keresinde ödüllendirilir, bir diğerinde cezalandırılırsa ya da bir davranış anne tarafından farklı, baba tarafından farklı değerlendirilirse çocuk, hangi davranışın uygun olduğunu belirleyemez. Bu farklı tutumlar, çocuğun davranışlarına rehberlik edecek dengeli değer ve yargılarının oluşumunu engeller (Yavuzer, 2005).

Kimi evde disiplin yok değildir ancak ne zaman nerede uygulanacağı belirsizdir. Ana-babanın tutumu aşırı hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir. Çocuk hangi davranışın nerede, ne zaman istenmediğini önceden kestiremez. Tutumunu ana-babanın keyifli ya da öfkeli oluşuna göre ayarlamaya çalışır. Başka bir deyişle çocuk, davranışının doğru ya da yanlış oluşuna değil, "Ne zaman yaparsam cezadan kurtulurum?" sorusuna kafa yorar. Kimi zaman ceza öyle beklenmedik anda gelir ki çocuğun başkaldırmasına yol açar.

Tutarsızlık, tek tek annenin ya da babanın bir gününün bir gününe uymaması biçiminde olabileceği gibi ana ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim anlayışlarının çatışmasından da doğabilir. O zaman çocuk, davranışını kime yuduracağını bilemez. Ancak burada sözünü ettiğimiz tutarsızlık sürüp giden türden olanlardır. Yoksa hiç bir eğitim yönteminde salt tutarlılık sağlamak olanağı yoktur. Bir evde bir gün görmezlikten gelinen yaramazlık, ertesi gün ağır ceza görüyorsa annenin yaptığını baba bozuyor ya da babanın verdiği cezaya anne karşı çıkıyorsa tutarsızlık gerçekten var diyebiliriz (Yörükoğlu, 2004).

2.6. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin sosyal uyarıcılara özellikle grup yaşantısının getirdiği zorunluluklara karşı duyarlılık geliştirmesi, kendi grubu ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi davranmayı öğrenmesidir. Çocuğun sosyal gelişimi yaşına ve gelişimine uygun olarak sorumluluklarını yerine getirme, yaşlılarıyla ve diğer insanlarla gerekli ilişkiyi kurabilme, aile ve toplumun kurallarına, örf ve adetlerine uygun davranmasını içerir (Cirhinlioğlu, 2010).

Birey, toplumda hem prestij kazanmaya hem de kendi yerini belirlemeye gereksinim duyar. Toplumsal uyum, geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır. Bu uyum, ayrıca kişinin yetişkinlik yıllarındaki başarısını da etkileyecektir. Toplumsal uyumun ölçüsü; bireyin çevresindeki kişilerle ilişkileri, grup çalışmalarına katılabilmesi, yapıcı olması, sorumluluk yüklenmesi ve birlikte yaşamının gerektirdiği kurallara uyabilmesidir. Bu da zamanla oluşmaktadır (Yavuzer, 2012).

Çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil gelişimiyle paralellik gösteren sosyal gelişim, toplumsallaşma, benlik ve kişilik oluşumu gibi süreçleri kapsar. Bu süreçte çocuk, içinde yaşadığı sosyal çevrenin değerlerini öğrenir, hangi davranış ve duyguların ne kadar ve nasıl gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olarak ve önce başkalarının özellikle ailedeki yetişkinlerin yönlendirmeleriyle daha sonra kendi öz kaynaklarını kullanarak sosyal davranış ve duyguları beklenen yönde gösterme yolunda ilerler (Yağmurlu ve Kumru, 2014).

Çocuklar yetişkinlerin davranışlarını taklit etmekten hoşlanırlar ve bunda oldukça başarılıdırlar. Genellikle kendileri için önemli olan kişileri taklit ederler ve olumlu özdeşleşirler (Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.7. Sosyal Gelişim Kuramları

2.7.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud, içgüdülerin kökeni olan bedensel durumların yeterince bilinmediği gerekçesiyle önce içgüdülerin bir listesini çıkarmış, sonradan bunları iki ana bölümde toplamıştır: Yaşam içgüdü ve ölüm içgüdü. Yaşam içgüdüleri bireysel yaşamın ve insan türünün sürekliliğini sağlar. Açlık, susuzluk ve cinsellik bu kategoriye girer. Yaşam içgüdüünü çalıştıran enerji türüne libido denir. Freud'u en çok ilgilendiren yaşam içgüdü cinsellik olmuş ve bundan ötürü, psikanalizin ilk günlerinde bir insanın her davranışı bu içgüdüyle açıklanmıştır. Gerçekte cinsel içgüdü, tek bir içgüdü değil yaşamın sürdürülmesine yönelik bir içgüdüler topluluğudur. Ancak Freud, bunu belki de gereğince açık bir biçimde açıklayamamış ya da cinsellik konusundaki dar kapsamlı şartlanmalar nedeniyle konu tartışmaya sürekli açık kalmıştır (Geçtan, 2015).

Freud, kişiliğin üç bölümden oluştuğunu öne sürmüştür: İd (o) yani libidonun kaynağı, çok daha bilinçli bir öge ve kişiliğin yürütücüsü, yöneticisi olan ego (ben) ve aile ile toplumun normlarını ve ahlaki kurallarını, kınamalarını içerdiği için bilincin ve ahlakın merkezi olan süperegö (üstben). Freud'un kuramına göre kişiliğin bu üç bölümünün hepsi doğuştan gelmez. Bebek ya da yürümeye yeni başlayan çocuk, bütünüyle id yani içgüdüden ve arzudan ibarettir, ego ya da süperegönün

kısıtlayıcı etkisi söz konusu değildir. Ego, 2 ila 4 ya da 5 yaşları arasında çocuk ivedi gereksinimlerini karşılama stratejileri oluşturmayı öğrenirken gelişir. Son olarak okul çağından hemen önce anne-babanın değerlerinin ve kültürel adetlerinin çocuk tarafından benimsenmesiyle birlikte süperego gelişmeye başlar (Bee ve Boyd, 2009).

Freud, doğumdan 7 yaşına kadar olan dönemde duygusal açıdan üç temel gelişim dönemi olduğunu söyler: Oral dönem, anal dönem ve fallik dönemdir.

Oral Dönem (0-18 ay)

Oral dönem, doğumdan sonraki bir ya da bir buçuk yıllık süreye yayılan dönemdir. Freud'a göre bu dönemde çocuğun kendi dışındaki dünyayı algılaması, kendini ifade biçimi ve gereksinimlerini karşılması ağız ve ağız çevresindeki organlarıyla gerçekleşmektedir. Çocuğun ağız çevresinde gerçekleşen emme, çiğneme, ısırma gibi eylemleri, onun için başlıca zevk kaynaklarıdır. Açlık, susuzluk duyularıyla anne memesinin sağladığı hoşlanma duygusu, yine ağız bölgesinde algılanan başlıca duygulardır. İşte bebeklik döneminde çocuğun gerilimlerini azaltan bu tür eylemlerinin kısıtlanması ya da bunların aşırı bir biçimde karşılanması, çocuğun oral dönemdeki temel gereksinimlerinin gerektiği gibi doyurulamaması anlamına gelir (Aydın vd., 2012).

Bu dönemde anne-bebek ilişkisi çok önemlidir. Anne sezgileri yoluyla bebekle iletişim kurarak bebeğin ihtiyaçlarını karşılar, bebeği besler, temizler, korur ve ona güven aşılar. Böylece bebek, fizyolojik dengesini korur. Anne bebeğin ihtiyaçlarını geliştirmeye başlarlar. Bebekliğin ilk aylarında temel haz (hoşlanım) ve güven kaynağı beslenme ve midenin doluluğudur. Ancak, ilerleyen aylarda bebekle anne arasında sosyal ilişkiler geliştikçe anne çocuğa verdiği sevgi ve şefkat temel güven kaynağını oluşturur. Bebeğin ilgisi biyolojik ihtiyaçların yanı sıra sosyal ve psikolojik ihtiyaçlara yöneliktir. Dolayısıyla anne-çocuk arasındaki ilişki çok önemlidir. Anneden gerekli sevgi ve güveni alamayan bebekler, beslenmeden sağlanan, hoşlanım ve güven duygusuna kapılıp kalırlar. Bu takılma ilerideki yaşamda pek çok gelişim alanını olumsuz etkiler (Arı, 2005).

Anal Dönem (1,5-3 Yaş)

Besin maddesi sindirildikten sonra artıkları bağırsağın son bölgesinde birikir ve anüs kasları üzerinde belirli güçte bir basınç yaptığında dışarıya atılır. Dışkının boşalması rahatsızlığa son verir ve bir ferahlama duygusu yaratır. Annenin bu dönemdeki tutumu ve dışkılama işlevine ilişkin kendi duyguları, çocuğun ileride sahip olacağı karakter özelliklerini önemli oranda etkiler (Yavuzer, 2012).

Fallik Dönem (3-7 Yaş)

3 ila 4 yaşlarında genital organlar gittikçe daha duyarlı olmaya başlar ve bu durum yeni bir döneme geçildiğinin habercisidir. Bu yeni duyarlılığın işaretlerinden biri de hem kız hem de erkek çocukların normalde bu yaşlarda mastürbasyon yapmaya başlamasıdır. Freud'a göre fallik dönemin en önemli olayı Oedipus çatışmasıdır (Bee ve Boyd, 2009).

Freud, son derece önemli kişisel ve duygusal gelişim yüzlerinin bu ilk 7 yılda biçimlendiğini savunur. Örneğin ilk oral dönemdeki eğitim, çocukların duygusal yaşamlarını doğrudan etkiler. Bu dönemdeki uyarımlar, özellikle çocuğun gelecekteki bağımlılık duygusuyla dünyaya olan inancını etkiler. Anal dönemde bağımsızlık ve kontrol, gelişimin önde gelen yüzleri arasında sayılabilir. Fallik dönemdeyse cinsel kimlik, kişilik formasyonunun en önde gelen yüzünü oluşturur (Yavuzer, 2012).

Freud, çocuğun psikoseksüel gelişim dönemlerinden her birini başarıyla tamamlayabilmesinde ebeveynlerin önemli rol oynadıklarına inanır. Gelişim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesine engel olan iki temel olumsuz süreç vardır: Engellenme ve aşırı doyum. Psikoseksüel Gelişim Kuramı'na göre belli bir dönemde belli bir bölgede engellenme ya da aşırı doyum yaşayan çocuk, daha sonraları o bölgeyle ilgili aşırı faaliyet ya da takılma gösterebilir (Yağmurlu ve Kumru, 2014).

2.7.2. Erikson'un Psikososyal Kuramı

İnsan gelişimini dönemler halinde inceleyen kuramlardan biri de Erikson tarafından geliştirilen kuramdır. Erikson, psikoanalitik kuramdan farklı olarak çocukluk dönemlerinin yanı sıra ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine de

önem vermiştir. Bunun yanı sıra insan gelişiminde kültürel, sosyal ve çevresel etkenlerin önemini vurgulamıştır. Freud id üzerinde yoğunlaştığı halde Erikson daha ziyade ego üzerinde durmuş ve bilinçaltının ispatı ve işleyişine fazla önem vermemiştir. Psikoanalitik kurama göre belli bir dönemde ortaya çıkan veya sağlıklı olarak atlatılmayan bir dönem daha sonraki dönemleri etkiler (Koç vd., 2006).

İnsanın doğuştan akılcı bir yaratık olduğu görüşünde olan Erikson, davranışın şekillenmesinde bireyin içinde yaşadığı kültüre büyük önem atfetmiş, bununla birlikte davranışların biyolojik temelli olan epigenetik ilkeye bağlı olarak oluştuğunu ileri sürmüştür. Epigenetik ilke, çeşitli gelişim dönemlerinde belli gelişimsel özelliklerin ardışık biçimde ortaya çıkabilmesinin önceden kurgulanmış biyolojik temellere dayalı olduğunu ifade eder. Bu ilkeye göre tıpkı doğum öncesi dönemde bebeğin belli organlarının belirli bir sıra izleyerek belli zaman dilimleri içinde oluşması gibi belli kişilik özellikleri de biyolojik temelli kurallara uygun olarak belli zaman dilimlerinde ortaya çıkabilmektedir (Aydın vd., 2012).

Oral Doyum Dönemi: Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş)

Yaşamın ilk yılında hayatta kalabilmek için bağımlı olduğu ana-babasının ya da onların yerine geçen kişilerin bebeğin temel gereksinimlerini düzenli bir biçimde karşılayıp karşılayamaymaları, bebekte insanların güvenilir ya da güvenilmez oldukları biçiminde bir duygunun yerleşmesine yol açmaktadır. Eğer bebeğin ana-babası ya da onların yerine bakımını üstlenen kişiler bebeğin beslenmesi, sevilmesi, rahatı ve güvenliğinin sağlanmasında tutarlı bir biçimde gereken titizliği gösterirlerse bebek de diğer insanların ve kendi dışındaki dünyanın güvenilir olduğu özümseyecektir. Aksi halde bebek, daha yaşamın ilk yılı içinde çevresindeki insanlara güvenmemeyi öğrenecek, muhtemelen bu dönemde öğrenmiş olduğu duyguları giderek tüm insanlara genelleyecektir (Aydın vd., 2012).

Bu dönemin olumlu boyutunu, temel güven duygusunun gelişmesi oluşturur. Bu duygu annelikle sağlanır. Anne, bebeğin zaman zaman bozulan dengesini onu besleyerek ve bakımını sağlayarak korumaya çalışır. Annenin gülümsemesine bebek de karşılık verir ve sıcak bir ilişki sürdürülür. Böylece ihtiyaçlarının sürekli karşılanacağına inanmaya ve annesine güvenmeye başlar. İşte daha bu dönemden

başlayarak toplumun beklentileri de devreye girmeye başlar. Her ne kadar anne bebeğin ihtiyaçlarını kendi inançlarına göre karşılırsa da içinde yaşadığı toplumun değerlerini farkında olmaksızın bebeğe geçirir. Ayrıca annenin içinde bulunduğu koşullar ve dolaylı olarak toplumun geçirmekte olduğu dönemin özellikleri de bu ilişkiyi etkiler (Geçtan, 2015).

Anne bebeğini yeterince besler, sevgi ve ilgi gösterir; bir sıkıntısı olduğunda bebeğinin yanında olur, ona şefkat gösterir ve onu korursa bebeğin tüm metabolizmasının uyumlu çalışmasını sağlayacaktır. Bebek de buna karşılık kendini güvenli ve rahat hissederek annesine bağlanacak, annesi yanında iken hoşnutluğunu gülücükleri ile ifade edecektir. Sonuç olarak anne ile bebek arasında oluşan olumlu ilişki, bebekteki temel güven duygusunun çekirdeğini oluşturur (Erden ve Akman, 2000).

Anal-Kas Dönemi: Bağımsızlık-Şüphe (1-3 yaş)

Bu gelişim döneminde çocuğun yürümeye ve konuşmaya başlaması ile annesine olan bağımlılığı da azalmaya başlamıştır. Fiziksel olgunlaşmaya bağlı olarak kendi kendine giyinebilir, yemek yiyebilir, tuvalet kontrolünü sağlayabilir. Böylece çocuk bağımsız bir şekilde davranmaya ve bunlardan da zevk almaya başlar. Bu dönemdeki çocuklar için kendine güven duygusu ve kendi işini yapma önem kazanır. Çocuğa kendi eylemlerini kontrol etme imkanı vermek özerklik duygusunun gelişmeye başlamasını sağlayacaktır. Aksi halde aşırı koruyucu ya da baskıcı, cezalandırıcı ve kısıtlayıcı bir çocuk yetiştirme tutumu, çocuğunkiler yerine kendi istek ve kurallarını geçerli kılan anne babalar çocuğun özerk olma çabalarını engelleyeceklerdir. Örneğin düşer bir tarafının kırar diye merdivenleri kendi başına çıkmasına, döker saçar etrafı kirletir diye kendi kendine yemek yemesine izin verilmeyen çocuk özerklik duygusu kazanamayacaktır (Koç vd.,2006).

Çocuktan özgür seçim yapabilme deneyimi esirgenirse kendi ayakları üzerinde dikilme konusunda yüreklendirilmezse çocuğun kendi yapabileceklerini onun yerine yapıveren kimseler olursa onda utanç ve kuşku duyguları yerleşmeye başlar. Sürekli fazla koruyucu bakım ve yatak ıslatma, kirletme, dökme ve kırma gibi kazaların sert, düşüncesiz eleştirisi çocukta başka kişilere karşı aşırı bir utanç,

kendini ve dünyasını denetim altında tutmaya ilişkin aşırı bir kuşku duygusunun gelişmesine neden olur. Dayanabileceğinin ötesinde utandırılan pek çok çocuk ya meydan okuyan bir utanmazlık ya da gerçekten uygun davranış yerine istediklerini sinsice yapma yolunda gizli bir kararlılığa itilir. Çocuk, bu evreyi özerklik duygusundan daha ağır basan utanç ve kuşku duygularıyla geçerse bu onun daha sonraki -ergenlik ve yetişkinlikteki- özerklik girişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Geride bırakılan utanç ve kuşku dolu yaşantıların yetişkinlik yıllarındaki dışa vurumu, kendisini arkasından tehdit eden gizli düşmanlıklara ilişkin paranoyak korkular şeklinde olacaktır (Hökelekli, 2008).

Bu evre, çocukların her şeyi keşfedebilecekleri dönemdir. Bu dönemde çocuklar bağımsızlık gereksinimi duyarlar ve bunun karşılanması için de özgür bırakılmayı beklerler. Eğer bu evrede çocuklar sürekli cezalandırılır, aşırı koruyucu ya da anneye bağımlı bir biçimde yetiştirilirse bu baskı sonucu ezikliğin kızgınlığını ve utancını yaşamaya başlarlar. Utanç duygusu yerleştikten sonra artık yaptığı seçimlerin doğruluğu konusunda sürekli kuşkuya kapılır ve haklarını savunamazlar. Freud'un "anal dönem" olarak tanımladığı, yaşamın bu ikinci ve üçüncü yıllarında anne ve baba çocuğun kendi kendini kontrol etme yeteneğini olumlu yönde etkiler ve destekleyici olurlarsa çocuk gelişen bağımsız yapısıyla sağlıklı güven duygusu kazanır. Böylelikle bağımsızlık şüpheye egemen olur (Yavuzer, 2012).

Cinsel-Devinsel Dönem: Girişimcilik ya da Suçluluk (3-6 yaş)

Üç yaşını tamamlayan çocuğun altıncı yaşın sonuna değin başarması gereken temel görev, girişimciliğe karşı suçluluk karmaşasını çözümlyerek suçluluk duyguları yerine girişimcilik duyguları geliştirebilmektedir. Okul öncesi döneme denk düşen bu dönemde çocuğun bağımsız hareket edebilme olanağı daha da genişlemiştir. Çocuğun giderek kendini daha geniş bir sosyal ilişkiler ağı içinde bulması, bu dönemde başa çıkması gereken güçlüklerin de artmış olması anlamında gelmektedir. Bu dönemde cinsel nitelikli stres kaynaklarına sosyal nitelikli yeni stres kaynakları da eklenmiştir (Aydın vd., 2012).

Üç ila altı yaşlarındaki çocuklar, motor becerileri geliştiği için sosyal ilişkilere daha fazla katılırlar. Bunun yanı sıra merak ve araştırma duygularını tatmin etmek için çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetlerde başarısız olurlarsa suçluluk duygusu geliştirebilirler. Çocuğun yaptığı işlerin yetişkinler tarafından engellenmesi, ana babanın yanlış eğitim yöntemleri kullanması da suçluluk duygusuna yönelten etkenler arasındadır (Selçuk, 2005).

Bu dönemde çocuk, kendi yapmak istedikleriyle ana-babasının yapmasını istedikleri arasındaki farklılığı görmeye başlar. Giderek ana-babasının isteklerini kendine mal eder ve onlara aykırı düşen davranışlarda bulunduğu kendisini cezalandırır. Dönemin sonlarına doğru ana ya da babasına karşı cinsel içerikli duygularını yitiren çocuk, bu kez ileride kendisinin de ana ya da baba olacağını düşlemeye başlar (Geçtan, 2015).

Gizil Dönem: Başarılı Olmaya Karşı-Yetersizlik (6-12 yaş)

Bu dönemde ilkokula başlayan çocuk için artık oyun oynamak eski çekiciliğini kaybetmiş, yerini bir şeyler üretmek, yaptığı işlerde başarılı olmak isteği almıştır. Yaptığı işler için beğeni toplamak, arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek bu dönemdeki çocukların ihtiyaçları arasındadır. Yetişkinler dünyasına olan merak artmıştır. Çocuk yetişkinlerin kullandığı araçların nasıl kullanıldığını, yaptıkları işlerin nasıl yerine getirildiğini öğrenmek ister. Yaptığı işlerde başarılı oldukça da kendine olan güveni artar. Çocuğun kendine olan güveni arttıkça da çalışma ve başarılı olmaya doğru daha çok güdülenir. Bu dönemde çocuklarda çalışma isteği yaratmak ve onlara başarı duygusunu tattırmak büyük önem taşır. “Ben başarılıyım” inancı ile kişilik gelişimi olumlu etkilenmiş çocuk, bir sonraki döneme güvenle girer (Koç vd., 2006).

Erinlik ve Ergenlik Dönemi: Kimlik Kazanmaya Karşı-Kimlik Krizi (12-18 yaş)

Ergenlik döneminde gencin yaşadığı temel karmaşa kimlik kazanmaya karşı kimlik krizidir. Bu dönemi başarılı bir biçimde tamamlamış olan bir gençten kendine özgü olumlu bir kimlik duygusu geliştirebilmesi beklenir. Kimlik kazanma, bir bireyin kendine ilişkin olumlu bir ben duygusu geliştirmesi demektir. Böyle bir

duygu içinde olan bir birey kim olduğu, nereden gelip nereye gitmekte olduğu konusunda gerçeklikle örtüşen görüşlere sahiptir ve bu özellikleri ile birlikte kendisi hakkında olumlu duygular geliştirebilmiştir. Bir başka deyişle kendi ilgi ve yetenekleriyle uyumlu bir kimlik duygusu geliştirebilmiş olan bir birey, gelecek yaşamıyla ilgili kararlarını vermeye başlamış, kendine özgü bir değerler sistemi oluşturarak kişisel ve mesleki planlar oluşturabilmiş demektir. Kimlik krizi ise gencin bu türden kararlar alamamış olmasını, gelecekle ilgili herhangi bir plan yapamamış olmasını betimler (Aydın vd., 2012).

Buluğ çağındaki çocuk, önemli bir görevle yüzleşir ve bu dönemde ergen kimliğini ve üstlenmesi gereken rolleri yeniden değerlendirir. Erikson bu evrede cinsel kimlik ve mesleki kimlik olmak üzere iki kimliğin söz konusu olduğunu savunur. Ergenlik çağındaki çocuk bu evreyi benlik duygusu, ne yapmak istediğine dair görüşleri ve uygun cinsel rolü yeniden bütünleşmiş olarak geride bırakır. Bu evrede söz konusu olan risk de bu yaşlarda karşısına çıkan çok sayıda rol seçeneği karşısında çocuğun karmaşaya düşebilmesidir (Bee ve Boyd, 2009).

2.7.3. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı

Vygotsky, çocukların değişik şekil, renk ve boyutlardaki bloklar gibi değişik nesnelere düzenleme biçimlerini gözlemlemiştir. Altı ve daha büyük yaştaki çocuklar, bütün yeşil kutuların bir araya gruplanması, mavilerin bir arada gruplanması şeklinde, renk gibi bir niteliği seçiyor görünüyorlardı. Altı yaşından küçükler zincir kavramını kullanmaktadır. Vygotsky'nin zincir kavramında anlatmak istediği, gruplamanın seçim işlemi sırasında değişmesidir. Örneğin bir çocuğun birkaç mavi kutu aldığını, daha sonra üçgen bloğu fark ettiğini farz edin. Bu fark etme başka bir üçgen bloğun seçimine yol açabilir ve daha sonra başka tip bir blok çocuğun dikkatini çekene kadar böyle devam edebilir. Seçim işlemi zincirlenebilir ve değişebilir gibi gözükmektedir (Solso, 2011).

Vygotsky'ye göre insanlara ait tüm yüksek zihinsel işlemler, kişinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamdan kaynaklanır. Bu yüksek zihinsel işlemler, o sosyal ve kültürel çevrede bulunan diğer insanlarla paylaşılır ve kişinin o çevreye uyumu ve o çevrede başarılı olması için önemlidir. Kişinin gelişimini anlayabilmek

için onun bir parçası olduğu sosyal ilişkileri anlamamız gerekir. Vygotsky'ye göre kültürel gelişim boyunca her işlem, önce sosyal sonra da psikolojik boyutlarda ortaya çıkar. Sosyal boyutta ortaya çıkan bir işlem kişiler arasında olur. Daha sonra bu işlem içselleştirilir ve psikolojik boyutta görülür. Sosyal ilişkiler genetik olarak tüm zihinsel işlemlerin altında yatmaktadır. Zihinsel beceriler kişinin diğer kişilerle sosyal etkileşiminden etkilenirler (Oktay, 2002).

Pek çok öğretmen, Vygotsky'in genel bakış açısında olduğu gibi çocukların zihinlerini ilerletmeleri için kendilerinin keşif yapmasını beklemek yerine onlara yeni kavramlar kazandırılmasının önemini vurgularlar. Bununla birlikte öğretmenler her çocuğa her kavramı öğretemeyeceklerini de bilirler. Örneğin birinci sınıf öğrencilerine bir bilinmeyenli denklem kurmasını öğretemezsiniz. Bu noktada öğretmenlerin hazır olduğu dersleri önceden belirleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Vygotsky, klasik testlerin güvenilir ve yetersiz olduğunu saptamıştır. Çocuğun gerçek gelişimsel seviyesini ölçmenin onun şimdiye kadar ne kadar geliştiğini söyleyebilmekle başarılacağını saptamıştır. Çocuğun gerçek gelişimsel seviyesini ölçmenin onun şimdiye kadar ne kadar geliştiğini söyleyebilmekle başarılacağını saptamıştır. Çocuğun yeni öğrenmeler için sahip olduğu potansiyelin anlaşılmasında ise öğrencinin destek alarak üstesinden gelmeye çalıştığı becerilerde ne kadar başarılı olduğunu dikkate alınır. Vygotsky, çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği becerilerle yardım alarak gerçekleştirdiği beceriler arasındaki mesafeyi “proksimal zon gelişimi” olarak adlandırmaktadır (Ataman, 2004).

2.7.4. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır. Ona göre gözlem yoluyla öğrenme, taklit içerebilir de içermeyebilir de (Senemoğlu, 2003).

Sosyal öğrenme kuramı davranışçı bakış açısından türemiştir ki bu kuramda da davranışın şekillenmesinin yaşantı deneyimi ile gerçekleştiği kabul edilmektedir.

Davranışçılığı esas alan Sosyal Öğrenme Kuramına göre insan, davranışları itibariyle olumlu geri bildirim (ödül) aldığı veya kendisine çevre tarafından olumsuz geribildirim yöneltilmeyen davranışları tekrar etme, kazanma eğilimindedir. Olumsuz geribildirim veya ödül mahiyetinde bir çıktısı olmayan davranışın devam etme olasılığı azalır ve neticede o devamlı, kalıcı olması veya olmaması çevre ile etkileşimin niteliği ile belirlenmektedir (Aydın, 2005).

Özellikle okulöncesi ve ilkokul çağındaki çocukların gözünde saygın bir yere sahip olan ana-baba ve öğretmenler ve çevredeki diğer yetişkinler, çocuklara kazandırılmak istenen davranışları model olarak öncelikle kendileri göstermeli ve davranışlarının sonucunda da aldıkları pekiştirmeleri çocukların gözlemelerini sağlamalıdır (Senemoğlu, 2003).

Bandura, gözlemci öğrenme işlem süreçlerini dört alt işlem sürecine bölerek incelemiştir. Bunlar:

1. Dikkat süreci: Modeli taklit etmenin gerçekleşmesi için dikkatin model üzerinde yoğunlaşması gereklidir.
2. Hatırlama süreci: Gözlemlendiğimiz modelin hareketlerini sembolik bir formda hatırdaki tutulması gereklidir.
3. Motor taklit işlem süreci: Davranışın doğru biçimde yeniden oluşturulabilmesi için bireyin yeterli motor becerilere sahip olması gerekir.
4. Pekiştireç ve güdüleyici işlem süreci: Bu aşamada Bandura, kendinden önceki bilişselciler gibi yeni tepkilerin öğrenilmesinde performans ve kazanım arasındaki farkı ayırır. Performans pekiştirme ve güdüleyici değişkenlerle kazanılır. Gerçekten ödül almak istiyorsak diğerini tüm özellikleriyle taklit etmemiz gerekir (Ataman, 2004).

2.7.5. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Bireyin ahlak gelişiminin geçirdiği aşamaları ve bu aşamaların birbirleriyle ilişkilerini ve ahlak gelişimini belirleyen temel prensipleri en geniş şekilde Kohlberg incelemiştir. Araştırmalarında, bireyin ahlak gelişimine kültürün etkisini de belirlemek amacıyla aralarında Türkiye'nin de bulunduğu pek çok ülkede yargısal

ikilemler içeren çeşitli hikayeleri farklı örneklem gruplarına vererek, bu hikayelerdeki ikilemlerle ilgili sorular sormuştur (Arı, 2005).

Kohlberg, insanların ahlaki bakımdan bir gelişme içinde olduğunu, bu gelişmenin yaşa ve zihni olgunluğa bağlı olarak aşama aşama gerçekleştiğini belirtmektedir. Ahlaki gelişme, Piaget'in zihinsel gelişim basamakları gibi Erikson'un kişilik gelişmesi aşamaları gibi aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Kohlberg, altı aşama belirlemiştir. Bu altı aşama üç temel aşamada ele alınabilir. Her aşamada iki alt evre vardır.

Ahlaki gelişim basamakları (aşamaları) belirli bir sırada oluşmakta ve her aşama bir öncekinden farklılık göstermektedir ve genel olarak yaşla ve zihinsel olgunlukla ilgilidirler (Kulaksızoğlu, 2004).

Kohlberg, insanların altı yargı aşaması geçirdiklerini belirtmektedir. Bu altı aşama ise, üç düzey içinde yer almaktadır.

1. Gelenek Öncesi Düzey
2. Geleneksel Düzey
3. Gelenek Sonrası Düzey

Bu üç düzey, çocuk ya da yetişkinin “doğru” ya da “ahlaki davranış” olarak neyi algıladığına ve bunu nasıl belirlediğine göre sıralanmıştır. Diğer dönem kuramlarında olduğu gibi her bir düzey kendinden öncekine dayanmakta, kendinden sonraki döneme temel oluşturmaktadır. Ancak aynı kişi, bazı zaman ve durumda da başka bir aşamada davranış gösterebilmektedir (Senemoğlu, 2003).

Hem bilişsel gelişimsel hem de ahlakla ilgili konuları tartışma olanağı gibi çevresel değişkenler, Kohlberg'in evreleri boyunca ilerlemeye katkıda bulunur. Çocuğun ya da yetişkinin evresi, toplum yanlısı ve anti-sosyal davranış ve tutumları bir dereceye kadar öngörür (Bee ve Boyd, 2009).

Kohlberg'in ahlaki gelişim ile ilgili kuramı kültürlerarası farklılıklara fazla yer vermediğinden dolayı eleştirilmektedir. Örneğin bazı kültürlerde toplum olarak geleneksel düzeyin üzerine geçilemediği bile görülmektedir (Tuna, 2013).

2.8. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

2-6 yaş arasındaki ilk çocukluk evresinde çocuk, sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki insanlarla özellikle kendi yaşlılarıyla nasıl beraber olunacağını öğrenmeye başlar; uyum ve işbirliği gelişir. Çalışmalar, bu yaşlarda oluşan sosyal tavır ve davranışların önemli olduğunu ve bazı küçük farklılıklar dışında tüm çocuklarda bunlara rastlanabildiğini göstermiştir.

İlk çocukluk döneminde çocuğun diğer kimselerle olan çok sayıdaki ilişkisi, onun sosyal gelişimini artırır. Bu nedenle anaokuluna giden çocuklar arkadaşlarıyla çok sayıda ilişki kuracaklarından sosyal faaliyetleri aile ve komşu düzeyinde sınırlı olan çocuklara oranla daha iyi toplumsal uyum gösterirler (Yavuzer, 2012).

Okul öncesi yaşlar önemli olmakla birlikte ömür boyu süren sosyal gelişime etki eden diğer bir çevresel etken, eğitimidir. Eğitim, istenmeyen özelliklerin istenen özelliklerle yer değiştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Çocuk bilgi, beceri, tutum, değerler, güdüler, alışkanlıklar, gereksinimler, ilgiler ve idealler yönünden toplumsallaşırken aile, arkadaş grubu, çevredeki yetişkinler, okul ve diğer duygusal davranışı başkalarını gözleyerek model aldığı örneklerle bakarak ve taklit ederek öğrenmektedir (Cirhinlioğlu, 2010).

Lewnstonsohn vd. (1980) yaptıkları çalışmalarda sosyal beceri yoksunluğu ve depresyon arasında ilişki olduğunu ve depresif bireylerin daha az sosyal beceriler sergilediğine dair bulgular elde etmişlerdir. Bireylerin yetişkinlikte sergileyeceği tutum ve davranışların temellerinin okul öncesi dönemdeki yıllarda atıldığı birçok teori tarafından iddia edildiği gibi gerçekleştirilen birçok araştırmada da kanıtlanmıştır. Dolayısıyla bireylerin mutlu, kendisiyle barışık, hedeflerini doğru tayin edebilen ve bu yolda çıkabilecek engellerle başa çıkabilmesi için gerekli duygusal ve sosyal becerilerin temellerinin okul öncesi dönemde atılmasına katkı sağlayacak tutum ve davranışların sergileneceği eğitim ortamlarının gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir (Akt.: Palut; 2003).

Çocukların doğuştan getirdikleri doğal meraklarına, araştırma ve öğrenme isteklerine cevap buldukları ilk eğitsel ortam ailedir. Doğumla birlikte ailede

başlayan temel eğitim, toplumdaki eğitim kurumlarında verilen eğitimle pekişerek devam eder. Okul öncesi eğitimin en genel amacı 0-6 yaş arasındaki çocukları yaşama hazırlamaktır. Bu amaca ulaşmak için uygulanacak doğru bir okul öncesi eğitim programıyla çocukların öncelikle kendilerini ve ailelerini tanımaları, yakın çevresinin özelliklerini fark etmeleri daha sonra da ilköğretim yaşantısına hazır bulunuşlukları sağlanmalıdır. Çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve öz bakım becerileri açısından içinde buldukları yaşın gerektirdiği düzeye ulaşmış olmaları, okul öncesi eğitim kurumlarına uyumlarında ve mutlu bir şekilde yaşama hazırlanmalarında yardımcı olacaktır (Güler, 2012).

2.9. Okul Öncesi Dönemde Ailenin Sosyal Gelişime Etkisi

Çocukların yaşamdan zevk almaları, yeteneklerinin geliştirilmesi, mutlu ve verimli birer yetişkin durumuna gelmeleri onların bedensel, zihinsel toplumsal ve duygusal gereksinmelerinin karşılanmasına bağlıdır. Kuşkusuz bu gereksinmeleri (özellikle yaşamın ilk yıllarındaki bedensel ve duygusal gereksinmeleri) en iyi bir şekilde karşılayabilecek kurum ailedir (Aşkın vd., 2006).

Aile, öğrenme deneyimlerinin yaşandığı ilk ve en önemli ortamdır. Aile içi yaşantı çocuğun gelecek yaşantısında temel olabilmektedir. Okul öncesi dönemde sağlanan uyarıcıların bol olduğu bilinçli bir çevre, onun bu yaşantısını önemli düzeyde etkileyecektir. Çevresinde olup biten her şeyden etkilenen çocuk için bu etkiler olumlu ya da olumsuz olarak gelecek yaşantısının yönünü belirlemektedir. Ailenin çocuğa karşı geliştirdiği tutumlar, çocuğun olgunluğa erişmesinde en az kalıtım kadar önemli bir faktördür. Sevgiye dayalı, araştırmaya izin veren, eğitimde tutarlılık gösteren, çocuğun kendi sorunlarını çözmesine fırsat tanıyan ailelerin çocukları kendileriyle ilgili olumlu düşünceler geliştirerek kendilerini yeterli bireyler olarak algılayacaklardır (TÜSİAD, 2005, akt.: Güler, 2012).

Çocukta sosyal ilişkilerin gelişmesinde anne-çocuk diyalogunun önemli bir rolü vardır. Anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlar ve başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturur (Flannagan ve Harde, 1994, akt.: Çağdaş ve Seçer, 2002).

Aile açısından önemli bir etki, ana-babalık (otoriter, demokratik ya da izin verici) üslubudur. İlk çocuklukta kabul etme-reddetme ve denetim-özerklik boyutları karşısındaki ana-baba konumunun sosyalleşme açısından önemli etkileri vardır. Bu etkiler orta çocuklukta da görülür (Gander ve Gandiner, 2004).

İnsan yavrusunun anne ve babası tarafından kendisine sunmaya karar verdiği düşünülen yaşam hakkı, başlangıçta en küçük toplumsal kurum olan aile çerçevesinde sürdürülebilir gibi görünmektedir. Gün geçtikçe büyüyen çocuk, özgür olarak hareket etme, kendisi için doğru olanı tercih etmeyi temel alan akıl yürütme ve kendini ifade etmesini sağlayacak olan dil becerisini edinerek geliştirecektir. Şüphesiz ki tüm bu becerileri edinmek ve gelişim görevlerini yerine getirmek, sadece çocuğun biyolojik özellikleri ile açıklanamaz. Çocuğun gelişiminde biyolojik mirasın yanı sıra çocuğa sağlanan çevresel koşullar da etkin rol oynamaktadır. Bu çevresel koşullar, fiziksel ortama ait koşullar, çevresel uyaranlar, sosyal destek, güdüleme, gelişim için kritik dönemlere yönelik uygun bir sosyal ortamın sağlanması şeklinde çeşitlenmektedir (Şen ve Arı, 2011).

Aile, bir kurum olarak çocuğun alacağı kavramları seçerek vermekte, onları yorumlamakta ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocukta kişisel ve sosyal davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesiyle sonuçlanmaktadır. Hiç kuşkusuz çocuğun bulunduğu kültür çevresi içinde yer alan ve onu etkileyecek olan gelenek ve kurallar da vardır. Ancak yargıların oluştuğu, tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi, bir dizi tercihin geliştirilmesiyle olanaklıdır. Bu tercihler, bireyin değerlerini temsil eder ve geniş ölçüde ailenin koşullandırılmasının bir sonucudur (Yavuzer, 2012).

Ana-baba tutumunun, çocukların çeşitli kişilik özelliklerinin oluşumunda etkili olduğu görülmektedir. Ana-babanın bazı konulardaki tepkileri, çocukların bazı davranışlarını pekiştirirken bazı davranışlar için cesaret kırıcı özellik taşıyarak çeşitli alışkanlıkların ve değerlerin öğrenilmesinde yardımcı olmaktadır. Çocuk çığlık attığı ve morardığı zaman annenin ya da babanın telaşlanarak çocuğunun isteğini yerine getirmeleri, çocukta bundan sonra bir şey istediği zaman aynı davranışı göstermesini özendirir. Aynı durumda başka bir ailenin çocuğu, bağırp çağırmanın değil

hasta olmanın isteğini elde etmede geçerli olduğunu fark edebilir. Bundan başka çocuğun ana-babası ile ilişkilerini ayarlamada kullandığı teknikler, aile dışındaki diğer sosyal ilişkilere de uyarlanarak kullanılabilir. Mesela karısında kızdığı için küsme davranışı gösteren bir yetişkin, bu özelliğini büyük bir ihtimalle çocukluğunda ana-babasıyla olan ilişkilerden öğrenmiş olabilir (Eroğlu, 2000).

2.10. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Kişiler arası ilişkiler söz konusu olduğunda bu sürecin yönü her zaman olumlu olmayabilir. Diğer bir deyişle etkileşime giren taraflar, her zaman etkileşimin niteliğinden hoşnut olmayabilirler. Bu durumda etkileşimi yaşayan taraflar arasında çeşitli nedenlere bağlı olarak sorunlar yaşanabilir (Kargı, 2011).

Problem çözme; yüksek düzeyli düşünmeyi gerektiren, etkili çözüm yollarının belirlenmesi, uygun olabilecek çözüm yolunun seçilmesi ve karar verilmesini kapsayan bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla ve Nezu, 2001).

Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Demek ki tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır. Bazı problemlerin doğru cevapları ya da kesin çözümleri vardır. Belli stratejileri kullanarak doğru çözümlere ulaşmak mümkündür. Ancak bazı problemlerin çözümü kesin değildir. Bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 2003).

D’Zurilla ve Golfried’e (1971) göre sosyal problem çözme, problemleri bir durumla baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Akt.: Kayılı, 2015).

D’Zurilla ve Nezu’ya (2010) göre etkili problem çözme, gündelik yaşamın olumsuz etkilerini azaltmada yardımcı olmaktadır. Zayıf problem çözme becerileri stresli yaşam olaylarının etkilerinin olumsuz yönde artmasına neden olarak bireylerin iyi olma halini de etkilerken güçlü problem çözme becerileri stresli olayların bireylerin iyi olma hali üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak kaygı ve depresyon

gibi ruh sağlığı sorunlarına ait belirtilerinin azalmasına yardım etmektedir (akt.: Totan ve Kabasakal, 2012).

Bazı anne-baba ve diğer yetişkinler tarafından çocuklar tembel, sakar, geçimsiz, bencil, saldırgan vb. sıfatlarla etiketlenir. Çocuklar, zamanla kendilerine yakıştırılan etikete uygun davranışlar geliştirmeye başlar. Kendisine ”geçimsiz” etiketi yakıştırılan çocuk ise çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler kuramaz ve geçinemez. Ayrıca iyi geçinmek için çaba göstermez (ağdaş ve Seçer, 2002).

Deutsch’a (1994) göre çocuklar gelişimleri boyunca yaşamlarında diğer çocuklarla problemler ve çatışmalarla karşılaşabilirler. Bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur. Okul ncesi dönem, çocukların grup oyunlarının ve akranlarıyla sürekli etkileşimin başladığı dönemdir. Çocuklar, bu dönemde çok iyi arkadaş olsalar da bazen birbirleri ile çatışma yaşayabilirler. Ancak kişilerin çatışmayı ele alış biçimleri yıkıcı ya da zarar verici olabileceği gibi kendini geliştirici bir süreç olarak da ele alabilirler. Grup oyunlarının ve akran etkileşiminin sürekli liği için çocuklar çatışma ve problem yaşadıklarında etkili sosyal problem çözme becerisini kullanmaları gereklidir (akt.: Dereli-İman, 2013).

Thorton (1998), ocuğun sorun çözmedeki artan başarısı, duygulara bağlı olan sosyal bir olaydır. Örneğin güven duymak, yetenekten daha önemli olabilir. Tüm bunlar da bizim sorunu başarılı bir Şekilde çözüp özemeyeceğimizi etkiler. Rus psikolog Lev Vygotsky’nin önerdiği gibi sorun çözme, günlük aktiviteler bağlamındaki sosyal etkileşimlerde öğrenilen sosyal bir yetenektir. Sandığımızdan çok daha fazla kolay ve ğretilabilir bir Őeydir. Sorun özme işini anlamak, sadece bir bütün olarak insan zekasının yapısına değil insan yaratıcılığının kalbine de ışık tutmak demektir (akt.: Zembat ve Unutkan, 2003).

2.11. Okul ncesi Eğitim Kurumunun nemi

Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuklar, okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ana-babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak birçok çocuk, okula geldiğinde evde kabul

gören birçok sosyal beceri ve davranışının okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder. Çocuk, sadece okulda sosyal kabul gören davranışları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşlılarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunma yollarını da öğrenir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin müdahalesi olmaksızın çocukların bir arada özgürce oynama fırsatları olmalıdır. Böylece çocuklar, işbirliği yapmayı, karar vermeyi, kendilerini değerlendirmeyi ve grup etkileşimini takdir etmeyi öğrenirler. Akran grupları, çocukların sosyal becerilerini besler ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardım eder. Grup içinde ilişkiler, karşılıklı saygıya ve işbirliğine dayalıdır. Çocuklar benzer duyguları, problemleri ve yaşantıları paylaştığından birbirlerini daha iyi anlayabilirler (Senemoğlu, 1994).

Çocukların akran gruplarına katılıp sosyalleşmeleri sürecinde ilk deneyimlerin önemli bir rolü vardır. Bu deneyimlerin sıklığı, sürekliliği, farklı arkadaş grupları ile farklı oyun ortamlarında bulunması çocukların sosyalleşmesi ile birlikte, uyum ve iletişim becerileri kazanmaları açısından etkilidir (Tezel, 2009).

Akran ilişkilerinin, çocukların sosyal-duygusal ve diğer gelişim alanlarında da önemli rol aldığı bilinmektedir. Bu nedenle çocuğun rehberliğinden ve eğitiminden sorumlu olan anne babaların ve öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde koruyucu, nazik, tutarlı ve mantıklı olmaları gerektiği göz ardı edilmemelidir. Çocuğun yetiştiği aile yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir. Çoğunlukla sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek aile çocuklarının sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, daha aşağıda olan ailelerden gelen çocuklara oranla daha başarılı bir sosyal gelişim gösterdikleri savunulur (Deniz, 2009).

Bazı anne-babalar, aşırı koruyucu tutumları nedeniyle çocuğun kendi kendine yapması gereken işleri yapmasına ve ihtiyaçlarını karşılamasına fırsat vermezler. Bu nedenle çocuğun ihtiyacı anne-baba tarafından karşılanır. Karşılaştığı sorunlar yine onlar tarafından çözümlenmeye çalışılır. Çocuğa bebekçe muamele yapılır. Böylece çocuk anne-babaya karşı aşırı bir bağıllık geliştirir ve onlardan kolay kolay kopamaz.

Oysa anaokullarında çocuğa kendi ihtiyaçlarını kendisinin karşılamasına ve kendi sorunlarına kendisinin çözüm yolları bulmasına fırsat verilir. Böylece anaokullarındaki yaşantılar, çocuğun anneden kopmasına ve bağımsız davranışlarının artmasına yardımcı olur (Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.12. Anneye Bağlanma

Doğumdan sonra çocuğun ilk etkileşimde bulunduğu ve kendisine en yakın olan kişi annedir. Doğumdan hemen sonra başlayan bu etkileşim, daha sonraki dönemlerde de devam eder. Yaşamını sürdürebilmek için başkasının bakımına ve korunmasına en çok ihtiyaç duyan canlı, insan yavrusudur. Doğumdan sonra bebeğin açlık, susuzluk, uyku, temizlik ve korunma gibi fizyolojik ihtiyaçları anne tarafından karşılanır ancak bebek için annenin önemli bir varlık olması sadece fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması ile sınırlandırılmaz. Bebek ilk günlerden itibaren sıcaklık ve yakınlık hissetmek ister. Bu nedenle sevmekten, kucaklanmaktan, okşanmaktan hoşlanır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Hayatın başlangıcında görülen ilk toplumsal davranış, bebeklerin annelerine olan bağlılığıdır. Bu bağlılığın uyum sağlama yönünden değeri çok büyüktür. Annesine bağlanan bebek ona yakın olur. Böylece hem beslenir hem de çevreden gelebilecek olumsuz etkilerden korunur ancak bebeklerin büyüdükçe anneye bağlılıkları hep aynı kalmaz, çevrelerini araştırmak için ondan koştukları da olur. Böylece ilk toplumsal davranışların gelişim süreci, anneye bağlılık ve ondan kopma şeklinde kendisini gösterir (Hökelekli, 2008).

Anneleriyle olumlu sosyal etkileşim içinde olan bebeklerin, çevrelerini ve yeni nesnelere keşfetmeye daha açık oldukları belirlenmiştir. Bu tür anneler -büyük bir olasılıkla- çocuklarının gereksinimlerini keşfedip, uygun tepkilerde bulunarak onlar için güvenli bir dayanak oluştururlar. Bu şekilde güven içinde olan çocuklar, kendi tepkilerinin çevre üzerinde etkili olabileceği gerçeğine ulaşarak daha çok öğrenme isteği taşıyabilirler (Aydoğmuş vd., 2010).

Çocuğun karşılaştığı zorluklar iki yönden meydana gelebilir. Bunlardan birini anneler oluşturur. Beceriksiz, tecrübesiz bir anne çocuğun başkalarıyla ilişkiler

kurmasını zorlaştırır. İşini ciddiye almaz ya da -çoğu zaman olduğu gibi- çocuğun başkalarına yardım etmek zorunluluğunu duymasını önler. Başkalarıyla işbirliği yapmasına olanak vermez. Onu şefkat ve okşama ile bıktırır. Sürekli olarak çocuğunun yerine hareket eden, düşünen, konuşan anne bütün gelişme imkanlarını felce uğratar. Çocuğunu bizimkinden tamamıyla farklı hayalî bir dünyaya alıştırır. Şımartılmış çocuk, bu dünyada her şeyin başka kimseler tarafından yapıldığını görür. Oldukça kısa bir zamanda kendisini olayların merkezi gibi görmeye başlar. Bu görüşüne uymayan bütün hallerde kötü maksatlar arar. Düşüncesine uygun hareket etmeyen herkesi düşman sayar. Bu zamanda her türlü engelden kurtulmuş yapıcı gücünün ve yargısının işbirliğinin çocuğa sağladığı sonuçlardaki büyük değişiklikleri küçümsememek gerekir. Çocuk, dış izlenimleri düşüncesine göre şekillendirmek için kullanır. Annesi tarafından şımartılan çocuk, sosyal duygusunu başkalarına yöneltmekten kaçınır. Babasından, erkek ve kız kardeşlerinden, kendisini aynı derecede sevmeyen kimselerden uzak kalmaya çalışır (Adler, 2002).

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1. Anne Baba Tutumları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Taner Derman ve Başal (2013), 5-6 yaş çocuklarda gözlenen davranış problemlerini ve anne-baba tutumları ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini anaokuluna devam eden 532'si kız 580'i erkek toplam 1112 çocuk oluşturmuştur. Davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İçerik kapalı, hiperaktif, kıskançlık gösteren çocukların ailelerinin orta düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma ve iştahsız, aşırı inatçı, vurma davranışı gösteren ve tırnak yiyen çocukların ailelerinin ise içerik kapalı, aşırı inatçılık, hayvan korkusu ile aşırı koruyucu anne-baba tutumu arasında; içerik kapalı, parmak emme ve fobiler demokratik tutum arasında; hayvan korkusu ile ev kadınlığını reddedici tutum arasında; hayvan korkusu, tükürme ve yalan ile sıkı disiplinli tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yılmaz Bolat (2011), beş altı yaş grubunda çocuğu olan anne-babalara çocukların gelişim alanları, davranış özellikleri, anne-babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışları ile anne-baba çocuk iletişimi konularında eğitim verilerek uygulanan eğitim programının anne-babaların tutum ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Adana il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların 50 anne ve 50 babası dahil edilmiştir. Araştırmada anne-baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki anne-babaların eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra 12 hafta boyunca haftada bir gün 1-2 saat süreyle anne-baba eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki anne-babalara ön test ve son test olarak Öğretmen Olarak Anne Baba Envanteri (Parent As A Teacher Inventory-PAAT) Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki anne-babaların Öğretmen Olarak Anne Baba Envanterinin yaratıcılık, hayal kırıklığı, disiplin, oyun, öğretme-öğrenme alt boyutları ve toplam son test puanları açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tezel Şahin ve Özyürek (2008), 55-6 yaş grubunda çocuğu olan anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını inceledikleri araştırmada örneklemini Karabük'te ikamet eden 381 ebeveyn oluşturmuştur. Veri toplamada Aile Bilgi Formu ile Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda annelerin çocuklarına karşı tutumlarının babalara göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Anne-baba tutumlarının, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailede diğer bireylerin varlığından etkilendiği saptanmıştır.

Toktamış (2008), tarafından yapılan "Farklı Ebeveyn Tutumları ile Erinlik Dönemi Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlığı altında yapılan araştırmada demokratik, izin verici-ihmkar, otoriter, müsamahakar olarak gruplandırılan anne-baba tutumlarının 11-14 yaş grubundaki erinlerin sosyal becerileri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada erinlik dönemi öğrencilerinin Anne-Baba Tutum Ölçeği ile Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme

Ölçeği puanlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin çalışma durumu, ailenin gelir durumu, anne babanın öğrenim durumu değişkenleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Öğrenci ve ailelerine ilişkin bilgileri belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, ebeveyn tutumlarını belirlemek için Anne-Baba Tutum Ölçeği, erinlerin sosyal becerilerini ölçmek için de Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn tutumlarının erinlerin sosyal beceri düzeyleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ersoy (2012), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modeline göre yapılan araştırmada öğrencilerin algılanan anne-baba tutumlarını belirleyebilmek için Anne-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin benlik saygısını belirleyebilmek için Benlik Saygısı Ölçeği, depresyon düzeyini belirleyebilmek için Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve bağımsız değişkenlerle ilgili veri toplamak için de Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2012–2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki devlet ortaokullarında okuyan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 526 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, anne-babalarının tutumlarını daha çok demokratik olarak algılamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu ve depresyon düzeylerinin düşük çıktığı görülmüştür.

Dursun (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini, aileye ait değişkenler açısından çocuklardaki davranış problemlerini ve anne-baba tutumlarını incelemiştir. Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Burdur il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaşlarında 233 çocuk ve anne-babalarından oluşmaktadır. Araştırmada aileye ait bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerini taramak için Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) ve anne-baba tutumlarını ölçmek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda genç anne-babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu, anne-babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı

disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Anne-babalardan çalışmayanların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu saptanmıştır. Ailelerden sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olanların daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve aile içi geçimsizliğin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerine bakıldığında erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha saldırgan ve aşırı hareketli/dikkatsiz olduğu görülmüştür. Ayrıca anne-babaların yaşı arttıkça çocuklardaki kaygı düzeyinin arttığı saptanmıştır. Son olarak da okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz ve Balat (2014), okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile ebeveynlik öz yeterlik algılarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle seçilen okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 94 çocuğun anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Berkeley Ebeveyn Öz Yeterlilik Ölçeği – Okul Öncesi Formu ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği-PARI kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin “Aşırı Koruyucu Tutum” ve “Baskıcı ve Disipliner Tutum” alt boyutlarından elde edilen değerlerin, Ebeveyn Öz Yeterlilik Ölçeğinin “Anneliğe Özgü Strateji” alt boyutundan elde edilen değerlerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan bir araştırmada Aydın ilinde yaşayan farklı sosyokültürel seviyelerdeki 6 yaş grubu çocukların kelime dağarcıklarının anne-baba tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Aydın'da ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 126 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri oluşturmuştur. Anne-baba tutumlarını belirlemek için Aile Hayatı ve Tutum Ölçeği (PARI), çocukların kelime dağarcıklarını belirlemek için de Limbosh ve Wolf'un Lügatçe Dil Testi uygulanmıştır. Çocukların genel bilgilerine ulaşabilmek

için ise Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Tarama türünde yürütülen araştırmada öncelikle sosyokültürel seviye ile kelime dağarcığı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yapılan analizlerde sosyokültürel seviyenin kelime dağarcığı üzerinde pozitif yönlü etkiye sahip olduğu saptanmıştır. İkinci olarak ise anne-baba tutumu ile kelime dağarcığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu incelemede aşırı koruyuculuk, baskı-disiplin ve karı koca geçimsizliği faktörlerinin kelime dağarcığını negatif yönlü etkilediği görülmüştür. Son olarak sosyokültürel düzeyin anne baba tutumları üzerinde etkisinin varlığı araştırılmış ve genel olarak olumsuz algı yaratan tutumların etkisinin sosyokültürel seviye düştükçe arttığı belirlenmiştir.

Dirik ve diğerleri (2015) çalışmalarında psikometrik özellikleri birçok kültürde desteklenen ve daha önce dilimize uyarlanan Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Bursa ilinde yaşayan 271 yetişkin bireye Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu, Ana Babaya Bağlanma Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, Gözden Geçirilmiş Eysenck Kişilik Anketi, Kısaltılmış Formu ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin yetişkin örneklemden elde edilen verilerle yapılan analizlerinde tatminkar düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu gözlenirken eş zaman, birleştirici ve ölçüt geçerliğini destekleyen bulgular elde edilmiştir. Sonuç olarak Türkçe KAET-Ç'de ülkemiz için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ve ülkemizde yapılacak olan ebeveyn tutumları ve bunların psikolojik faktörler üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çalışmalarda ve klinik uygulamalarda kullanılabilecek değerli bir ölçüm aracı olduğu belirlenmiştir.

Seçer ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırma okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların babalarının bazı kişisel özelliklerinin babalığa yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemiştir. Araştırma, çocukları okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 285 baba üzerinde yürütülmüştür. Veriler Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği-Baba Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre babaların yaşının, eğitim düzeyinin ve sahip olduğu çocuk sayısının babalığa yönelik ilgisini, ilk baba olma yaşının yeterlik

algısını, doyumunu ve genel tutumunu, eğitim düzeyinin de yeterlik ve genel tutumunu etkilediği görülmektedir.

Demircioğlu (2014) tarafından yapılan bir çalışmada eğitici anne eğitimi ve anneden anneye eğitim yaklaşımlarının annelerin aile işlevleri ve çocuk yetiştirme tutumlarına etkileri üzerinde durulmuştur. Ankara’da 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen araştırma ön test, son test kontrol gruplu deneysel desene göre modellenmiştir. Araştırma, 28’i eğitici anne eğitimi grubunda, 28’i anneden anneye eğitim grubunda ve 40’ı kontrol grubunda olmak üzere toplam 96 anne ile yürütülmüştür. Eğitici anne eğitimi ve anneden anneye eğitim gruplarında bulunan annelerin aile işlevleri ile çocuk yetiştirme tutumlarını geliştirmek amacıyla 16 hafta boyunca aile eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Aile Tutum Envanteri ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan annelerin aile işlevleri ve çocuk yetiştirme tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmalarda eğitici anne eğitimi alan grup lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’un Esenyurt ilçesindeki bir devlet okulu ve Büyükçekmece’de bir özel okulda öğrenimlerine 6. 7. ve 8. sınıfta devam eden (12-15 yaşları arasındaki) 130 (%47,1) kız ve 146 erkek (%52,9) olmak üzere 276 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Kabakçı (2006) tarafından ilköğretim 2. kademe öğrencileri için geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖB), Seher A. Sevim tarafından Türk kültürüne uyarlanan Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAAÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algıları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde ve istatistiki bakımdan anlamlılık düzeyine ulaşan ilişkiler tespit edilmiştir.

Akın (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına algılanan anne baba tutumlarının ne derece etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim ve öğretim dönemi 1. yarısında Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan 4 ilköğretim okulunda öğrenim gören 461 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin anne babalarının tutumlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Anne-Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda demokratik, hoşgörölü ve güven verici anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, diğer anne baba tutumlarının ise olumsuz etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Durmuş (2006) 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarını incelediği araştirmasında yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenim durumu gibi bağımsız değişkenleri ele almıştır. Uygulama Bakırköy ilçesinde SHÇEK'e bağlı Özel Pelikan Çocuk Yuvası, Özel Asrın Çocuk Yuvası, Özel Gürkan Çocuk Yuvası, Özel Oya Çocuk Yuvasında 3-6 yaş arası çocukları olan 300 anne-baba ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi toplamak için Anket Formu, anne-baba tutumlarını saptamak için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI), kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Sıfat Tarama Listesi (ACL) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aşırı koruyucu ve baskı, disiplin içeren anne-baba tutumlarıyla anne-babaların öğrenim durumları, düzen ve liderlik özellikleriyle anne babaların yaşları ve kişisel uyum özelliğiyle ebeveynlerin medeni durumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Hamarta (2007) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya merkez ilçelerde öğrenim görmekte olan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilen 191'i kız 147'si erkek olmak üzere toplam 338 öğrenciden olmaktadır. Araştırma sonucunda demokratik anne-baba tutumunun probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme, toplam sosyal problem çözme pozitif yönlü, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım puanları ile negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.13.2. Sosyal Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bir sosyal bilincin gelişmesi ve sosyal sorunları çözmek için geliştirilen proje New Jersey'deki okulların 6. sınıflarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci, öğretmen, arkadaş görüşleri ve okul sicilleri aracılığıyla projeye katılmayanlarla kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Başkalarının duygularına karşı duyarlılığın artışı, davranışların sonuçlarını daha iyi anlama, kişilerarası durumları tartma ve uygun hareketleri planlama yeteneğinde artış, daha yüksek öz saygı, sosyalleşmeye daha açık davranışlar, sosyal sorunları çözme ve sosyal bilinçte gelişme sonuçları görülmüştür. Liseye kadar izlenen deneklerden eğitim verilen grubun daha düzgün sosyal davranışlar, sınıf içinde ve dışında özdenetim, karar verme becerilerinde düzelme olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Elias ve Clabby, 1992).

Yılmaz'ın (2012) araştırmasının genel amacı, 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde çocukların sosyal problem çözme becerileri, çocukların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, eğitim süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailenin sosyoekonomik durumu, anne-babanın öğrenim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay'daki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 60-72 aylık 350 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Denham Duygu Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Aksoy ve Özkan (2015) okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme becerilerini incelenmiştir. Ayrıca, çocukların bilişsel tempoları ve sosyal problem çözme becerilerinin kültürel-

toplumsal özellikleri, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırklareli il Merkez’inde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu 49’u roman 126’sı roman olmayan toplam 175 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların yavaş ve yanlış yapan ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Özmen (2013) 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay’daki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 450 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Dereli-İman (2013) Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeğinin 6 yaş çocukları için Türkiye uyarlamasını yapmak amacıyla yaptığı araştırmasında çalışma grubunda 208 (%52) kız ve 192 (%48) erkek olmak üzere toplam 400 çocuktan elde edilen verileri Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) tabi tutmuştur. Analizler, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığını, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yordamadığını göstermiştir.

Şahin (2009), okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında, özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi İstanbul il örneklemini içinde incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre problem çözme becerileri, özerklik ve atılganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmeye

çalışılmıştır. 5-6 yaş grubu öğrencilerinden 141'i alt sosyoekonomik düzeyden 140'ı üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere toplam 281 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak "Psiko-sosyal Gelişim Özerklik", "Atılganlık", "Sosyal Problem Çözme" ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine dair bilgileri içeren "Öğrenci Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların nesneyi başkasından alma ile ilgili hikayelere verdikleri cevap sayılarının girdiği kategorilerin sosyoekonomik düzey ile karşılaştırılmasında alt düzey çocukların en çok sorma kategorisine, üst düzey çocukların cevaplarının ise en çok adil paylaşım kategorisine girdiği, arkadaş edinmede alt düzey çocukların en çok dolaylı girişim, üst düzey çocukların cevaplarının ise en çok konuşma başlatanlar kategorisine girdiği saptanmıştır.

Izgar (2009) tarafından yapılan araştırmada engelli çocuğu olan aile bireylerinin sosyal problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri; cinsiyet, engelli çocuğa yakınlık derecesi ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiş, sosyal problem becerisinin umutsuzluğu açıklama derecesi araştırılmıştır. Örneklemi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli çocuğu olan 79 anne, 65 baba ve 59 kardeş olmak üzere toplam 203 aile bireyinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre engelli kız çocuğa sahip aile bireylerin puan ortalamaları arasında umutsuzluk ve sosyal problem çözme ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı ölçüde fark bulunmamıştır. Aile bireylerinin eğitim durumları ile sosyal problem çözmenin kaçınan yaklaşım alt boyutunda yükseköğrenim görmüş olanlar lehine anlamlı fark bulunmuş, engelli çocuğa yakınlık derecesi ile umutsuzluk ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ölçüde fark bulunmamıştır.

Temel (2008) lise öğrencilerinin saldırgan davranışlarını yordamada algılanan sosyal problem çözme, narsisizm, benlik saygısı ve cinsiyetin rolünün incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'daki 5 lisede öğrenim gören 825 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği, D' Zurilla ve Maydeu-Olivares Sosyal Problem Çözme Envanteri, Ames, Rose ve Anderson Narsistik Kişilik Envanteri ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, kaçınmacı-dikkatsiz yaklaşım, narsisizm, akılcı problem çözme ve cinsiyetin ergenlerin sözel saldırgan davranışlarıyla anlamlı

derecede ilişkili olduğunu ancak benlik saygısı, probleme olumsuz yaklaşma ile kaçınmacı yaklaşımın sözel saldırganlıkla anlamlı derecede ilişkili olmadığını göstermiştir. Kuramsal ve uygulama alanındaki doğurgular ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Yaban ve Yükselen (2007) çocuk yuvalarında yaşayan korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak amacı yürüttükleri araştırmada; araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan Gazi, Keçiören ve Sincan Çocuk Yuvaları'nda yaşayan yedi- on bir yaş grubundaki normal gelişim gösteren, ilköğretime devam eden çocuklar (40 erkek, 40 kız) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, on bir yaş grubu çocuklarda, nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanlarının, ilgi ve esneklik puanlarının cinsiyetle ilişkili olduğu, kızların sosyal problemleri çözmede erkeklerden daha başarılı oldukları bulunmuştur. Yaşla, arkadaş edinme ile ilgili problem durumuna getirilen çözüm sayısı ve nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, ilgi puanlarının ise yaş ile ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, problemin çözümünün başarısız olması durumunda büyük yaş grubu çocukların problem durumunu çözecek yeni stratejiler oluşturmada (esneklik) daha başarılı oldukları bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Bu model çerçevesinde 5-6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, ebeveyn tutumları açısından incelenmesidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Selçuklu, Meram, Karatay ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 60-72 Ay 500 çocuktan ve onların ebeveynlerinden toplanmıştır. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarının listesi aşağıda verilmiştir.

- Keskesler Anaokulu-Selçuklu
- Selçuklu Anaokulu-Selçuklu
- Abidin-Saniye Erçal İlkokulu-Selçuklu
- Cahit Zarifoğlu İlkokulu-Selçuklu
- Yazır Şehit Osman Küçükdilan İlkokulu-Selçuklu
- Zeki Altındağ İlkokulu-Selçuklu
- Cemile Erkunt İlkokulu-Selçuklu
- Toki İlkokulu-Selçuklu
- Türk Anneler Derneği Anaokulu-Meram
- Mevlana Anaokulu-Meram
- İhsan Karacihan Anaokulu-Meram
- Meram Telafer İlkokulu-Meram
- Niyaz Usta İlkokulu-Meram
- Erenler Anaokulu-Karatay

- Vilayetlere Hizmet Anaokulu-Karatay
- Fetihkent Anaokulu-Karatay
- Zübeyde Hanım Anaokulu-Karatay
- Gaziosmanpaşa Anaokulu-Karatay

Araştırmaya katılan çocukların demografik değişkenlere göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1. Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	249	49.8
Erkek	251	50.2
Toplam	500	100

Tablo 3.1, öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımını vermektedir. Tablo incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların 249'unun (%49.8) kız, 251'inin (50.2) ise erkek çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 3.2. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
Kardeşi Yok	112	22,4
1 Kardeş	264	52,8
2 Kardeş	124	24,8
Toplam	500	100

Tablo 3.2, araştırma grubunun kardeş sayısını vermektedir. Gruptan 112 (%22,4) çocuk ailenin tek çocuğudur. 264 tanesinin (%52,8) bir adet kardeşi vardır. 124 (%24,8) çocuk ise iki kardeşe sahiptir. Tabloya göre, araştırma grubunun büyük çoğunluğu iki bir kardeşe sahiptir.

Tablo 3.3. Çocukların Aile Yapılarına Göre Dağılımları

Aile Yapısı	N	%
Çekirdek	454	90.8
Geniş aile	46	9.2
Toplam	500	100

Tablo 3.3'e göre, araştırma grubunu oluşturan çocukların 454'ü (%90.8) çekirdek aileye 46'sı (%9.2) ise geniş aileye sahiptir. Tablo sonuçları, öğrenci ailelerinin çok büyük oranda çekirdek aile olduklarını göstermektedir.

Tablo 3.4. Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	N	%
İlkokul	80	16.0
Ortaokul	75	15.0
Lise	128	25.6
Üniversite	185	37.0
Lisansüstü	32	6.4
Toplam	500	100

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan öğrenci annelerinin 80'i (%16.0) ilkokul, 75'i (%15.0) ortaokul, 128'i (%25.6) lise, 185'i (%37.0) üniversite ve 32'si de (%6.4) lisansüstü mezunudur. Çocukların anne eğitim düzeylerine bakıldığında çoğunluğun üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Çocukların Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Aylık Gelir	N	%
0-1000 TL	66	13.2
1000-2500 TL	217	43.4
2500 TL ve üstü	217	43.4
Toplam	500	100

Tablo 3.5, öğrenci ailelerinin aylık gelir dağılımını vermektedir. Araştırma grubunu oluşturan çocukların aile aylık gelir düzeyleri incelendiğinde 66 öğrenci ailesinin (%13.2) 0-1000 TL arası, 217 öğrenci ailesinin (%43.4) 1000-2500 TL arası ve 217 öğrenci ailesinin de (%43.4) 2500 TL ve üstü aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Çocukların Okul Öncesi Devam Süresine Göre Dağılımları

Devam Süresi	N	%
1 yıl	361	72.2
2 yıl	106	21.2
3 yıl	33	6.6
Toplam	500	100

Tablo 3.6 öğrencilerin okul öncesi devam süreleri dağılımını vermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin 361 (%72.2) tanesi 1 yıl, 106 tanesi (%21.2) 2 yıl ve 33 tanesi de (%6.6) 3 yıl okul öncesi devam süresine sahiptir. Tabloya göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu okul öncesine 1 yıl devam etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır.

3.3.1. Aile Bilgi Formu

Aile Bilgi Formu araştırmacı tarafından araştırmaya katılan annelerin eğitim durumu, meslek, gelir ve çocukların doğum sırası, okul öncesi devam süresi, cinsiyet gibi değişkenleri öğrenmek amacı ile hazırlanmıştır.

3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Karabulut ve diğerleri (2008) tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilen ölçek, 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar şunlardır: Demokratik Boyut (17 madde): Çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerir (Maddeler: 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 25, 29, 36, 37, 38, 42). Otoriter Boyut (11 madde): Çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hakimdir. Tek yönlü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerir (Maddeler: 3, 9, 11, 19, 26, 27, 32, 35, 39, 40, 45). Aşırı Koruyucu Boyut (9 madde): Çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı

hakimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerir (Maddeler: 4, 8, 12, 16, 21, 22, 28, 41, 46). İzin Verici Boyut (9 madde): Çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerir (Maddeler: 1, 17, 24, 30, 31, 33, 34, 43, 44).

Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklindedir ve her bir davranış biçiminin karşısında cevaplayıcıların seçecekleri, sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir. “Her zaman böyledir” 5 puan, “çoğunlukla böyledir” 4 puan, “bazen böyledir” 3 puan, “nadiren böyledir” 2 puan ve “hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan almaktadır. Böylece yanıtlayan anne-babaların, sözü edilen davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir. ETÖ boyutlarının güvenilirliklerini tespit etmek üzere iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için .83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyutu için .74’tür.

3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Spivak ve Shure’un (1985) Preschool Problem-Solving Test ve Rubin ve Krasnor’un (1986) Child Social Problem-Solving Test’in birleşiminden oluşturulmuştur. Test problem çözmenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir (Johnson, 2000). Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında “ne yaparsın” diye sorulur. Çocukların cevapları yazılı olarak kaydedilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kız ve erkek çocuklar için farklı iki grup resimlerden oluşmaktadır.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi 11 kategoriye kapsayan çocuğa yöneltilmiş 15 durumu içermektedir. Bu durumlarda sunulmuş konular şöyledir: Reddetme (1), hata yapma (2 ve 6), uygun olmayan davranış (3), mağdur olma (4-7-

14), yasaklama (5), yalnızlık (8-15), aldatılma (9), hayal kırıklığı (10), ikilem (11), yetişkinler tarafından onaylanmama (12), saldırı (13)'dir.

Wally Testi'nin geçerliği, davranış problemlili çocukların daha çok agresif stratejileri kullanmaları ve daha az prososyal davranışları tasarımlarına göre tespit edilmiştir. Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yapı Geçerliği Wally Testi'nin toplam prososyal puanı ve Rubin'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin pozitif stratejileri arasındaki korelasyon ($r=.60$) ve Wally Testi'nin anti sosyal puan ve Rubin'in negatif stratejileri arasındaki korelasyon ($r=.50$) hesaplanarak bulunmuştur. Johnson, 2000'de yaptığı güvenilirlik çalışmasında (İnter-Rater reliability) Wally Testi'nin test tekrar test puanına ilişkin katsayı ortalamasını .83 bulmuştur. Puanlar .67 ve .91 arasında değişmektedir (Akt.: Dereli, 2008). Dereli (2008) tarafından yapılan tez çalışmasında korelasyon katsayısı $r= .81$ olarak bulunmuştur.

3.3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testinin Güvenirliği

Güvenirlik “bir aracın ölçme sonuçlarındaki kararlılık derecesidir.” Bir testin güvenilirliğinin araştırılması testin puanlarıyla ilişkili hata miktarının tahmininde yoğunlaşmaktadır. Güvenirlik çalışmaları, sonuçlar genellikle korelasyon katsayısının özel bir kullanım şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir test için minimum düzeyde önemli olduğu düşünülen güvenilirlik katsayısı .70 civarında veya bu değeri aşması gerekmektedir.

Bir ölçüm aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin güvenilirliği; iç tutarlılık, testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir.

3.3.3.2. İç Tutarlılık

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ndeki maddelerin iç tutarlık güvenilirliği Kr/20 yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. 359 çocuktan toplanan veriler kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değer Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlığı için yeterli bir katsayıdır.

3.3.3.3. Testin Aralıklı Tekrarı

Testin aralıklı tekrarı güvenilirlik ölçütü, herhangi bir şeyin aynı (benzer) koşullar altında ve kısa bir zaman aralığı ile iki kez ölçülmesi sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)'dır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin "testin aralıklı tekrarı" güvenilirlik ölçütü "test tekrar test" metodu kullanılarak test edildi. Bu amaçla seçilen 34 çocuk 4 haftalık ara ile iki defa test edildi. Ölçümler arası korelasyon Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Selçuklu, Meram, Karatay ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 500 çocuktan (60-72 ay) ve onların ebeveynlerinden toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Kız	249	11.57	2.716	1.404	.161
	Erkek	251	11.22	2.814		

Tablo 4.1, çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme becerileri puanlarının yer aldığı tabloya göre kız çocukların puan ortalaması 11.57, erkek çocukların puan ortalaması 11.22'dir. Yapılan t testi sonucunda kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,404$; $p>0.05$).

Tablo 4.2. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	p
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Kardeşi Yok	112	11.40	2.625	0.738	.479
	1 Kardeş	264	11.51	2.705		
	2 Kardeş	124	11.15	3.022		

Tablo 4.2'ye göre, kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme puan ortalaması 11.40, 1 kardeşi olan çocukların puan ortalaması 11.51 ve 2 kardeşi olan çocukların puan ortalaması da 11.15'tir. Yapılan F testi sonucunda, çocukların kardeş sayıları ile sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=0.738$; $p>0.05$).

Tablo 4.3. Çocukların Aile Yapılarına Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Varyans Analizi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	\bar{X}	ss	t	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Çekirdek Aile	454	11.40	2.699	.012	.990
	Büyük Aile	46	11.39	3.409		

Çocukların aile yapıları ile sosyal problem çözme becerileri, Tablo 4.3'te görülmektedir. Tabloya göre, çekirdek ailede yaşayan çocukların puan ortalaması 11.40, büyük aile ile yaşayan çocukların puan ortalaması 11.39'dur. Yapılan t testi sonucunda çekirdek aile ile büyük ailede yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t=.012$; $p>0.05$).

Tablo 4.4. Çocukların Anne Eğitim Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim	N	\bar{X}	ss	F	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	İlkokul	80	10.89	3.170	2.358	.50
	Ortaokul	75	11.00	3.373		
	Lise	128	11.32	2.584		
	Üniversite	185	11.85	2.400		
	Yüksek Lisans	32	11.28	2.593		

Tablo 4.4, te görüldüğü gibi ilkökul mezunu anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 10.89, ortaokul mezunu anne çocukların sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.00, lise mezunu anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.32, üniversite mezunu anne çocuklarının sosyal problem çözme becerisi alt ölçek puan ortalaması 11.85, yüksek lisans mezunu anne çocuklarının sosyal problem alt ölçek puan ortalaması ise 11.28'dir. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 2.358 ($p>0,05$) olarak bulunmuştur. Yapılan Tukey Testi sonucuna göre ortaokul, lise, yüksek lisans mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme puan ortalamaları birbirine yakındır. İlkokul ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme

puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır ama istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 4.5. Çocukların Aile Aylık Gelirlerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	Aile Aylık Gelir	N	\bar{X}	ss	F	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	1000 TL ve altı	66	11.11	2.862	2.636	.073
	1000-2500 TL arası	217	11.16	2.982		
	2500 TL ve üstü	217	11.72	2.481		

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi 1000 TL ve altı aylık gelire sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.11, 1000-2500 TL arası aylık gelire sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.16, 2500 TL ve üstü aylık gelire sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme becerisi alt ölçek puan ortalaması ise 11.72’dir. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 2.636 ($p>0.05$) olarak bulunmuştur ve bu sonuç istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmemektedir.

Tablo 4.6. Çocukların Okul Öncesi Devam Sürelerine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Devam Süresi	N	\bar{X}	ss	F	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	1 Yıl	361	11.20 ^b	2.855	3.399	.034
	2 Yıl	106	11.92 ^a	2.419		
	3 Yıl	33	11.91 ^a	2.638		

a,b; farklı anlam taşıyan ortalamalar arası fark istatistiksel açıdan önemlidir ($p<0.05$).

Tablo 4.6, da görüldüğü gibi, okul öncesi devam süresi 1 yıl olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalaması 11.20, okul öncesi devam süresi 2 yıl olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalaması 11.92, okul öncesi devam süresi 3 yıl olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalaması 11.91’dir. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 3.399 ($p<0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, okul öncesi devam süresi 2 ve 3 yıl olan çocukların sosyal problem çözme

becerileri 1 yıl olan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Okul öncesi devam süresi 2 ile 3 yıl olan çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında ise anlamlılık görülmemiştir.

Tablo 4.7. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (Demokratik Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	Demokratik	N	\bar{X}	ss	F	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Düşük	100	10.99	3.013	1.892	.152
	Orta	322	11.57	2.665		
	Yüksek	78	11.21	2.830		

Tablo 4.7, de sosyal problem çözme beceri puanları görülmektedir. Düşük düzeyde demokratik tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 10.99, orta düzeyde demokratik tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.57 ve yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme becerisi alt ölçek puan ortalaması da 11.21'dir. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 1.892 ($p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 4.8. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (Otoriter Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	Otoriter Tutum	N	\bar{X}	ss	F	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Düşük	98	11.34	2.810	.150	.861
	Orta	347	11.38	2.728		
	Yüksek	55	11.58	2.986		

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi düşük düzeyde otoriter tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.34, orta düzeyde otoriter tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.38 ve yüksek düzeyde otoriter tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme becerisi alt ölçek puan ortalaması 11.58'dir. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 0.150 ($p>0.05$) olarak bulunmuştur ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.9. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (Aşırı Koruyucu Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	Aşırı Koruyucu	N	\bar{X}	ss	F	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Düşük	94	11.62	2.423	1.006	.366
	Orta	324	11.42	2.707		
	Yüksek	82	11.04	3.324		

Tablo 4.9 da aşırı koruyucu tutuma sahip aile çocuklarının sosyal problem çözme puanları görülmektedir. Tabloya göre, düşük düzeyde aşırı koruyucu tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.62, orta düzeyde aşırı koruyucu tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.42 ve yüksek düzeyde aşırı koruyucu tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme becerisi alt ölçek puan ortalaması 11.04'tür. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 1.006 ($p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.10. Çocukların Anne Tutumlarına Göre (İzin Verici Tutum) Sosyal Problem Çözme Becerileri F Testi Sonuçları

	İzin Verici Tutum	N	\bar{X}	ss	F	p
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Düşük	97	11.06	2.933	1.188	.306
	Orta	335	11.53	2.697		
	Yüksek	68	11.24	2.866		

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi düşük düzeyde izin verici tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.06, orta düzeyde izin verici tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması 11.53'tür. Yüksek düzeyde izin verici tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme becerisi alt ölçek puan ortalaması ise 11.24'tür. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 1.188 ($p>0.05$) olarak bulunmuştur ve bu sonuç istatistiksel olarak bir anlamlılık taşımamaktadır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, 60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında, çocukların bazı demografik özelliklerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisi de araştırılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular özetlenmiş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık yoktur. Bu sonuca göre, cinsiyetin sosyal problem çözme becerisine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Şahin (1999) çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini karşılaştırmalı olarak incelemiş, kız ve erkek çocuklar arasındaki psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlılık elde etmemiştir. Hamarta (2007) , ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelediği araştırmasında, toplam sosyal problem çözme ve probleme olumlu yönelimin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Dereli (2008) sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiş, kız ve erkek çocukların puan ortalamalarında anlamlı farklılık elde etmemiştir. Şahin (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmasında, kız çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarını erkek çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarından daha yüksek bulmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulmamıştır. Dereli-İman (2013) araştırmasında, çocukların cinsiyetinin akranlara yönelik sosyal problem çözme ve yetişkine yönelik sosyal problem çözmeye bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemektedir. Gerek bu araştırmanın gerekse sayılan

araştırmaların sonuçları, çocukların cinsiyetlerinin sosyal problem çözüme becerilerine bir etkisinin olmadığını, kız ve erkek öğrencilerin sosyal problem çözüme becerisi algılarının birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile hem kız çocuklar ve hem de erkek çocuklar problemlere benzer yaklaşımlar sergilemektedir.

Yapılan bazı çalışmalarda, bu araştırma bulgularını desteklemeyen sonuçların var olduğu gözlenmiştir. Walker ve diğ. (2002) yaptıkları çalışmada, kız çocuklarının sosyal problem çözüme becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğunu bulmuşlardır (Akt.: Alisinanoğlu, 2010). Arslan'ın (2009) çalışmasında, kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözüme puan ortalamaları erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Arı ve Yaban (2012) çalışmalarında, çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözüme davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde Özkan ve Yaralı (2016) çalışmalarında, çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kızların sosyal problem çözüme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulgularına göre çocukların kardeş sayıları ile sosyal problem çözüme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bir başka ifade ile tek çocuk olma veya bir ya da birden fazla kardeşe sahip olmanın sosyal problem çözüme becerisi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Alan yazın taramasında, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışma sonuçlarına ulaşılammıştır. Ancak, problem çözümenin bir başka boyutu olan kişilerarası problem çözüme becerisi ile ilgili araştırma sonuçları bulunmaktadır. Terzi (2000), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözüme beceri algılarını kardeş sayısı değişkenine göre incelemiş, istatistiksel olarak anlamlılık elde etmemiştir. Benzer şekilde Bal (2013), çocukların kişilerarası problem çözüme puanları ile kardeşi olma durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yine Kesicioğlu (2015), okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözüme becerilerini incelediği çalışmada, kardeş sayısı ile kişilerarası problem çözüme

becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yılmaz (2012), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test ettiği araştırmasında istatistiksel olarak anlamlılık bulmuştur. Araştırmaya göre, en düşük sosyal problem çözme becerisine üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklar, en yüksek sosyal problem çözme becerisine ise kardeşi olmayan (tek) çocuklar sahiptir. Bu bulgu, kardeşi olmayan çocukların (tek çocuk olanlar) sosyal problem çözme puan ortalamalarının üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir. Aksoy ve Özkan (2015); çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile kardeş sayıları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. İki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların tek çocuk olan ve bir kardeşi bulunan çocuklara göre sosyal problem çözme puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tatlı ve Alakoç Pirpir (2015), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği çalışmalarında, kardeş sahibi olmamanın sosyal becerilerde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu durumu, tek çocuğun kardeşi olmaması nedeniyle daha fazla dışadönük olması, ailenin daha çok vakit geçirip çocuklarına daha çok ilgi göstermeleri, onlarla daha çok iletişim halinde olmaları ve birlikte daha çok vakit geçirmeleri gibi sebeplerle açıklamaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre, çekirdek ailede yaşayan çocuklar ile büyük ailede yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, çocuğun içinde yaşadığı ailenin onun sosyal problem çözme becerisine bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Begde ve Özyürek de (2016) araştırmalarında, aile yapısı ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucu, çocukların anne eğitim düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul, lise, yüksek lisans mezunu annelerin çocuklarının sosyal

problem çözüme puan ortalamaları birbirine yakındır. İlkokul ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözüme puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır ama istatistiksel olarak anlamlı değildir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına karşı daha olumlu davranışlar gösterecekleri, çocukların problem çözüme becerilerinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde eğitim düzeyi düşük olan annelerden daha başarılı olacakları beklenir. Ancak anne eğitim düzeyi ile çocukların sosyal problem çözüme becerisinin paralel olarak artmadıkları görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında eğitim düzeyi yüksek annelerin çalışma hayatında yer almaları ve çocuklarıyla çok fazla ilgilenememeleri etkili olmuş olabilir.

Akbaş (2005) okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözüme becerilerini incelediği araştırmasında, anne eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur. Yılmaz (2012) tarafından üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözüme beceri puan ortalamalarının ilkököl mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aksoy ve Özkan (2015), çocukların sosyal problem çözüme becerilerini bazı demografik özellikleri açısından inceledikleri araştırmalarında, lise ve altında eğitimi bulunan annelerin çocuklarının toplam sosyal problem çözüme beceri puanlarının annesi lise ve üniversitesi mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Sayılan çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırma bulgularına göre aile aylık geliri çocukların sosyal problem çözüme puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Bu sonuç, aile gelirinin çocukların sosyal problem çözüme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ailenin ekonomik durumunun yüksek olmasının çocuğa sunulacak imkanlar bakımından daha iyi olacağı, çocuğun sosyal ortamlara daha fazla katılımını getireceği, bunun sonucu olarak da çocukların sosyal problem çözüme becerilerini geliştireceği beklenir. Ancak, araştırma örnekleminde yer alan çocukların aile ekonomik düzeyleri arttıkça sosyal problem çözüme becerilerinin de arttığı görülmemektedir. Bu durum, ekonomik düzeyi ne olursa olsun, belli sosyal çevreye sahip ailelerin çocuklarına sunduğu imkanların benzer olduğunu düşündürmektedir.

Yılmaz'ın (2012) araştırmasına göre, ailelerin aylık gelirleri arttıkça çocukların sosyal problem çözme puan ortalamaları da artmaktadır. Ancak çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailelerinin aylık toplam gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edildiğinde ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, bu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Akbaş (2005) ise çalışmasında; bu araştırma bulgusuyla çelişen sonuca ulaşmıştır. Araştırmacı, okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemiş, sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığını ortaya koymuştur. Sözü edilen araştırma sonucu ile bu araştırmanın sonucunun çelişmesi, örneklem grubunun sosyo-ekonomik farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulgularına göre, çocukların okul öncesi devam süreleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlılık vardır. Okul öncesi devam süresi 2 ve 3 yıl olan çocukların sosyal problem çözme becerileri 1 yıl olan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Okul öncesi devam süresi 2 ile 3 yıl olan çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında ise anlamlılık görülmemiştir.

Aksoy ve Özkan (2015), okul öncesi eğitim kurumuna üç ve daha fazla yıl devam eden çocukların akran ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının, kurumdaki ilk senesi olan ve ikinci senesi olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

İki veya daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalaması, bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, okul öncesi eğitim süresinin çocuğun sosyal problem çözme becerilerinde bir etken olduğunu göstermektedir (Yılmaz,2012).

Okul öncesi kurumlarına devam etme süresi değişkenin sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul öncesi kurumuna ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip oldukları kaydedilmiştir. Çalışmanın bu bulgusundan hareketle, çocukların en az iki yıllık bir

süre boyunca okul öncesi kurumlarından yararlanmaları onların sosyal becerileri üzerinde daha olumlu etkileri olabilir. Okul öncesi eğitimi kurumlarına daha fazla ya da daha az devam etmekten ziyade iki yıl bu becerilerin kazanılmasında optimum süre olarak görülebilir (Kapıkıran ve diğ., 2006).

Araştırma bulgularına göre; düşük, orta ve yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları birbirine çok yakındır. İstatistiksel açıdan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Dolayısıyla yapılan araştırma sonucuna göre anne demokratik tutumu, çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları üzerinde etkili değildir.

Ünal Güçlü (2015) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarıyla anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, demokratik aile tutumu ile zorbalık davranışı arasında ters yönde bir ilişki bulunmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır. Ulaşılan bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Alan yazın taramasında, demokratik tutumun, çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalara rastlanmıştır. Arı ve Seçer (2003) araştırmalarında, tam demokratik olan ailelerin çocuklarının psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarının, orta düzeyde demokratik olan ve demokratik olmayan ailelerin çocuklarına göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Hamarta (2007), anne babalarını demokratik olarak algılayan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamaları anne babalarını otoriter olarak algılayan anne babalardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zengin (2008), anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkiyi incelenmiş, anne baba tutumları ile adölesanların saldırganlığı arasında ilişki olduğu, demokratik tutum ile pozitif yönde zayıf bir ilişki, otoriter ve ilgisiz tutum ile negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Demokratik tutumu algılama arttıkça adölesan saldırganlığı azalmakta, otoriter tutum ve ilgisiz tutum algılama arttıkça saldırganlık artmaktadır. Kaya ve diğ. (2012), demokratik tutuma sahip anne-baba çocuklarının

akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu ve sosyal kaygılarının düşük olduğunu bulmuşlardır. Yılmaz (2014), ortaokul öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; anne babalarıyla sıcak ve sevgiye dayalı ilişki kuran ve anne babalarının kararlarına saygı duyduğunu düşünen öğrencilerin problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttıran becerilerde iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları düşük, orta ve yüksek düzeyde otoriter tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme puanlarının anne otoriter tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edildiğinde ortalamalar arası fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum annenin otoriter tutumunun çocuğun sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Oprea (1997), Head Start okullarına devam eden okul öncesi çocuklarının sosyal beceri gelişimleri ile ailelerinin otoriter tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 52 Afrika kökenli, 51 Avrupa kökenli olmak üzere toplam 102 çocuk ve ailesi yer almaktadır. Araştırma sonucunda otoriter aile tutumları ile çocukların sosyal beceri gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akt.; Göktaş, 2015). Bu sonuç, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Arı ve Seçer (2003) tarafından baskı-disiplin uygulayan ailelerin çocuklarının problem çözme becerisi puanlarının baskı-disiplin uygulamayan ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Hamarta (2007), otoriter anne baba tutumu ile toplam sosyal problem çözme becerisi arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre, anne babadan algılanan otoriter tutum arttıkça çocukların problem çözme becerileri azalmaktadır. Ogelman ve diğ. (2013), annelerin otoriter tutumları ile çocuklarının sosyal becerileri ve okula uyumları arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki bulmuştur. Annelerin otoriter tutumları arttıkça, çocukların sosyal becerileri gerçekleştirme-okula uyum düzeyleri azalmakta, otoriter tutum azaldıkça sosyal becerileri gerçekleştirme ve okula uyum düzeyleri artmaktadır. Bu sonuçlar araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırma bulgularına göre aşırı koruyucu tutuma sahip aile çocuklarının sosyal problem çözme alt ölçek puan ortalaması incelendiğinde; aşırı koruyucu tutum puanları arttıkça sosyal problem çözme puanları düşmektedir. Ancak çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailelerinin aşırı koruyucu tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edildiğinde ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Hamarta (2007), algılanan koruyucu anne baba tutumunun toplam sosyal problem çözme puanlarını yordamada önemli bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Sözü edilen araştırma sonucu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Arı ve Seçer (2003), orta düzeyde aşırı koruyucu olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerisi puanları, aşırı koruyucu olmayan annelerin çocuklarına göre düşük bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulgusuyla ters düşmektedir.

Araştırma bulgularına göre düşük, orta ve yüksek düzeyde izin verici tutuma sahip anne çocuklarının sosyal problem çözme puanlarının anne izin verici tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edildiğinde ortalamalar arası fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum annenin izin verici tutumunun, çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Ogelman ve diğ. (2013) araştırmalarında, annelerin izin verici tutumları ile çocuklarının sosyal becerileri ve okula uyumları arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki bulmuştur. Annelerin izin verici tutumları arttıkça, çocukların sosyal becerileri gerçekleştirme ve okula uyum düzeyleri azalmakta; otoriter tutum azaldıkça sosyal becerileri gerçekleştirme ve okula uyum düzeylerinde artış söz konusu olmaktadır. Bu sonuç araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre annelerin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutuma sahip olmaları ile çocuklarının sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani, anne tutumları, çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları üzerinde etkili değildir.

Öneriler:

- Okul öncesi eğitim programları çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilebilir.
- Yapılan araştırma Konya’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay çocuklar ile sınırlıdır. Dolayısıyla farklı illerde ve farklı yaş gruplarındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların anne tutumları ve sosyal problem çözme becerileri incelenebilir.
- Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine çocukların sosyal problemlerini çözmeleri konusunda destek olmaları açısından bu konuda eğitim verilebilir.
- Anne ve babalara ebeveyn tutumları konusunda bilgilendirici eğitimler verilebilir.
- Anne babalar ve eğitimciler sosyal becerilerin kazandırılmasında olumlu model olmalıdırlar.

7. KAYNAKLAR

- Abacı, O.,Aktan E., Ayyıldız E.,Balkan İ.K., Kargı,E. ve diğ. (2011). Okul Öncesi Çocuk ve Kişiler Arası Sorun Çözme. (Editör: Mücella Ormanlıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz). Okul Öncesi Çocuk Ve. Ankara: Nobel, 103-117.
- Adler, A.(2002). Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji. (Çev. Halis Özgü). İstanbul: Hayat
- Akbaş, S. C. (2005). Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2009). Algılanan Anne Baba Tutumlarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Aksoy, A. B., & Özkan, H. K. (2015). Çocukların Bilisel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme), Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), 401-417.
- Aksoy, A. B., Özkan, H. K. (2015). Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 4 (2), 401-417.
- Alakoç-Pirpir, D. ve Tatlı,S. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies,31(Winter II),429-441.
- Arı, M. ve Yaban E. H.(2012). 9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları. Eğitim ve Bilim, 37(164),188-203.
- Arı, M., Bayhan, P. ve Artan,İ. (1997). Farklı Ana-Baba Tutumlarının 4-11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması. 10. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri 22-25 Mayıs 1995. İstanbul: Ya-pa Yayınları. 23-35.
- Arı, R. (2005). Gelişim ve Öğrenme (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arı, R., ve Seçer, Z. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 10, 451-463.
- Arkonaç, S. (2001). Sosyal Psikoloji (2. Baskı). İstanbul: Alfa .
- Arslan, Y.(2009). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek İle Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Aşkın M., Sönmez, V., Tozlu, N., Üstün A. ve diğ. (2006). Ana-Baba Tutumları. (Editör: Adem Solak). İnsan İlişkileri ve İletişim. Ankara: Hegem Yayınları, 129-132.
- Ataman, A. (2004). Gelişim ve Öğrenme (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aydın, B., Bilge, F., Bilgin, M., Can, G., & Ersanlı, K. (2012). Kişilik Gelişimi. (Editör: Birgül Yeşilyaprak). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi, 130-151.
- Aydın, H. B. (2004). Çocuk Ruh Sağlığı (1.Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydoğmuş, K., Baltaş ,A., Davaslıgil ,Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E. ve diğ. (2010). Bebeklik Dönemi. (Editör: Haluk Yavuzer). Ana Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi, 13-39.
- Aydoğmuş, K., Baltaş ,A., Davaslıgil ,Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E. vd. (2010). Okul Öncesi Dönemi. (Editör: Haluk Yavuzer). Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi, 39-51.
- Ayhan, A.B., Akyol, A., Tezel, D., Ahmetoğlu, E. ,Gürsoy, F., Ercan, G. Ve diğ. (2009). Bir Aile Olmak. (Editör: Yeşim Fazlıoğlu). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Kriter Yayınları, 173-183.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1). 156-169.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal Psikolojide Tutumlar. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 121-138.
- Bee, H. ve Boyd., D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çev: O.Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Begde, Z. Ve Özyürek A. (2016). Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 204-232.
- Bilgin, N. (2003). Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bozacı ve diğ. (2012). Yapı ve Süreçleri ile Aile. (Editör: A. Sibel Türküm). Anne Baba Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 24-50.
- Cemalcılar, Z, Kesebir, S. Balcı, F., Karson, A., Malkoç, G.,Yağmurlu, B., Kumru,A. ve diğ. (2014). Çocuklukta Sosyal Gelişim. (Editör: Zeynep Cemalcılar). Psikolojiye Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 134-160.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Cüceloğlu, D. (2006). İçimizdeki Çocuk. (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çağdaş, A. (2012). Anne-Baba-Çocuk İletişimi. Ankara : Eğiten Kitap.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- D'Zurilla T. J., Nezu AM (2001). Problem Solving Therapies, Handbook Of Cognitive Behavioral Therapies. (Editor:Dobson KS.) Guilford Pres: New York.
- Demircioğlu, H., ve Ömeroğlu, E. (2014). Eğitici Anne Eğitimi ve Anneden Anneye Eğitim Yaklaşımlarının Annelerin Aile İşlevleri ve Çocuk. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14 (4), 1439-1465.
- Deniz, M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Dereli, E. (2008). Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), 479-498.
- Dirik, G., Yorulmaz, O. ve Karancı, A. N. (2015). Çocukluk Dönemi Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi: Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları-Çocuk Formu. Türk Psikiyatri Dergisi, 26 (2), 123-130.
- Dora, S. (2003). Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, A. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekşi, A. (1990). Çocuk, Genç, Ana Babalar (1. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Elias, M., Clabby, J. (1990). Building Social Problem Solving Skills: Guidelines From A School-Based Program. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erden, M. ve Akman, Y.(2000). Gelişim-Öğrenme-Öğretme (8.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, F. (2000). Davranış Bilimleri (5. Baskı). İstanbul: Beta.

- Ersoy, E. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gander, M. J. ve Gandiner, H. W. (2001). Çocuk ve Ergen Gelişimi (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (2015). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar (22. Baskı) .İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göktaş, İ. (2015). Aile Katılımı Ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Anne Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gülay, H. (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hogg, M. ve Graham, V. (2007). Sosyal Psikoloji (1. Baskı) (Çev. Emre Çetin, İbrahim Yılmaz). Pearson Limited.London.
- Hökelekli, H. (2008). Psikolojiye Giriş (1. Baskı). İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Hökelekli, H. (2009). Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din (1. Baskı). İstanbul: Dem Yayınları.
- Izgar, A. (2009). Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum, Algı, İletişim (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). Yeni İnsan ve İnsanlar (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapıkıran,N., İvrendi, A. ve Adak, A.(2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1), 20-28.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & 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 (2012), 208-225.
- Kayılı, G ve Arı, R.(2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 51-60.

- Kesicioğlu, S.(2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 40 (177), 327-342.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., ve Çalışkan, M. (2006). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuru Turaşlı, N., Doğan, Ö., Dağlıoğlu, H.E., Orçan, M., Güler, T. ve diğ. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi ve Okul Aile İşbirliği. (Editör: Gelengül Haktanır). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık, 283-294.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yas Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (29), 143-152.
- Okday, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Orçan, M. (2008). Sosyal Gelişim, (Editör: M. Engin Deniz), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Özmen, D. (2013). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Palut, B. (2003). Sosyal Gelişim Ve Arkadaşlık İlişkileri. (Editör: Müzeyyen Sevinç). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 311-319.
- Sargın, N. (2001). Çocuklarda Ruh Sağlığı (1. Baskı). Ankara: Nobel
- Seçer, Z. , Çeliköz, N. , Yaşa, S. (2007). Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babaların Babalığa Yönelik Tutumları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 425-430.
- Selçuk, Z. (2005). Gelişim ve Öğrenme (8.Baskı). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (8.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Solso, R. L., Maclin, M. ve Maclin, O.H. (2011). Bilişsel Psikoloji (Çev: Ayşe Ayçiçeği). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

- Şahin, G. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik Ve Atılganlık Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, Z. (1999). Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44 (2), 1-28.
- Taner Derman, M. ve Başal, A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Amasya Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1) , 115-144.
- Temel, D (2008). Algılanan Sosyal Problem Çözme, Narsizm, Benlik Saygısı Ve Cinsiyetin Lise öğrencilerinin Saldırgan Davranışlarını Yordamadaki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi-Işık, Ş. (2000).İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 6 (3), 395-414.
- Toktamış, A.(2008). Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem Çözme Becerileri Eğitiminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları ve Becerileri Üzerine Etkisi, İlköğretim Online, 11(3), 813-828.
- Tuna, Y. ve Kayaoğlu, A. (2013). Birey ve Davranış. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. (2004). Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tümkaya, S. ve Gülaçtı, F. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ulutaş, İ. & Ömeroglu, E. (2012). Maternal Attitudes, Emotional Intelligence and Home Environment and Their Relations with Emotional Intelligence of Sixth Years Old Children. INTECH Open Access Publisher, 168-180.
- nal-Güçlü, G. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranışlarıyla Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Walker, S., Irving., K., & Berthelsen., D. (2002). Gender Influences On Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies. The Journal of Genetic Psychology, 163 (2), 197–209.
- Wechselberg & Puyn (1999). Doğum Öncesi Doğum Sonrası Anne ve Çocuk (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaban, H. E. ve Yükselen A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi–On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 18(1), 49-67.
- Yaralı, K. T. & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (2), 345-361.
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk Ve Suç (9.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). Çocuğu Tanımak ve Anlamak (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk Psikolojisi (35. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö.,Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. ve Ekşi, H. (2013). Ergenin Temel Gelişim Özellikleri. (Editör: Haluk Yavuzer). Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları. İstanbul: Timaş Yayınları, 93-125.
- Yılmaz Bolat, E. (2011). Anne Baba Eğitiminin Beş–Altı Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2012). 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. & Balat, G. U. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Ebeveyn Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. NWSA: Education Sciences, 9(4), 394-402.

- Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, R. (2010). Farklı Sosyokültürel Seviyelerdeki 6 Yaş Grubu Çocukların Kelime Dağarcıklarının Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi(Aydın İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yörükoğlu, A. (2004). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A.(2007). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk (7.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zembat,R. ve Unutkan,Ö. (2003). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. (Edit.Müzeyyen Sevinç), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 221-229.
- Zengin, E. (2008). Anne Baba Tutumları İle Adölesan Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

8. EKLER

Aile Bilgi Formu Örnek Maddeler

Ebeveyn Tutum Ölçeği Örnek Maddeler

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Kız Çocuk)

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Erkek Çocuk)



8.1. Aile Bilgi Formu Örnek Maddeler**Öğrencinin Adı Soyadı:**

Protokol No:

Tarih:

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız:

3. Eğitim durumunuz:

Tahsil yok İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek lisans Doktora

Diğer (açıkça belirtiniz)

8.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği Örnek Maddeler (ETÖ)

Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra o ifadenin size ne kadar uyduğunu aşağıdaki 5 seçenekten birinin altındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz. Örneğin, okuduğunuz ifade size tamamıyla uyuyorsa "**her zaman böyledir**" seçeneğini, size çoğunlukla uyuyorsa "**çoğu zaman böyledir**" seçeneğini, bazen uyuyorsa "**bazen böyledir**" seçeneğini, size çok az uyuyorsa "**nadiren böyledir**" seçeneğini ya da size hiç uymuyorsa "**hiçbir zaman böyle değildir**" seçeneğini işaretleyebilirsiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece size uyan seçeneği işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün soruların cevaplandırılması çok önemlidir. Bu nedenle, bazı ifadeler size benzer gelse de lütfen hepsini mutlaka cevaplandırınız.

	5	4	3	2	1
	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1. Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2. Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3. Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4. Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					

8.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Kız Çocuk)

6-DİYELİM Kİ ANNENİN ÖZEL BİR GÜNDE GİYMEN İÇİN ALDIĞI YENİ PANTOLONUNU YIRTTIN. NE YAPARSIN?



8.4. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Erkek Çocuk)

2-DİYELİM Kİ ANNENİN EN ÇOK SEVDİĞİ VAZOYU KIRDIN. NE YAPARSIN?



9. ÖZGEÇMİŞ



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı:	Nurşen KARAKUŞ
Doğum Yeri:	Karapınar
Doğum Tarihi:	24/11/1984
Medeni Durumu:	Evli
Öğrenim Durumu	
Derece:	Okulun Adı:
İlköğretim:	100.Yıl İlköğretim Okulu
Lise:	Karapınar Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
Lisans.	Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans.	Selçuk Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü-Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı
İş Deneyimi:	Yunak Atatürk İlköğretim Okulu 2005 Selçuklu Keskesler Anaokulu 2010
İletişim:	nurs1210@gmail.com

İmza: