

**T.C.**  
**İSTANBUL MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**7-10 YAŞ ARASINDAKİ HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL  
GERİLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA SÖZEL ZEKA, ANNE-BABA  
TUTUMLARI VE DAVRANIŞSAL DİNAMİKLER ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇAĞLA TUĞBA DORTLUOĞLU**

**061106114**

**İstanbul, 2009**

**T.C.**  
**İSTANBUL MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**7-10 YAŞ ARASINDAKİ HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL  
GERİLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA SÖZEL ZEKA, ANNE-BABA  
TUTUMLARI VE DAVRANIŞSAL DİNAMİKLER ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇAĞLA TUĞBA DORTLUOĞLU**

**061106114**

**Danışman Öğretim Üyesi:**  
**Yrd. Doç. Dr. BAYHAN ÜGE**

**İstanbul, 2009**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

26.06.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Çağla Tuğba DORTLUOĞLU'na ait "7-10 Yaş Arasındaki Hafif Düzeyde Zihinsel Geriliği Olan Çocuklarda Sözel Zeka, Anne-Baba Tutumları ve Davranışsal Dinamikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Bayhan ÜGE  
(Başkan)  
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Ilgın GÖKLER  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN  
(Üye)

## ÖNSÖZ

Klinik Psikoloji yüksek lisans eğitimim sırasında bilimsel yaklaşımı ile psikolojiyi yeniden ve farklı bir bakış açısıyla tanımamı sağlayan; klinik psikolog olma nosyonunu kazanmam doğrultusunda bana eğitim veren ve tezin yürütülmesi aşamalarında değerli bilimsel uyarı ve önerileriyle daima yoluma ışık tutan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bayhan Üge'ye bana gösterdiği inanç, sabır, destek ve verdiği emek için çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim meslek yaşamımda ve hayatımın bütününde etkili olacak değişiklikler yaratmıştır.

Tezimin değerlendirilmesinde yapıcı ve geliştirici eleştirilerini esirgemeyen tez savunma sınavı jüri üyeleri; Yrd. Doç. Dr. Iğın Gökler ve Yrd. Doç. Dr. Oktay Aydın'a çok teşekkür ederim.

Örneklem grubu için seçilen çocuklarda bilimsel uygulama yapma imkanı tanıyan; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi müdürüne, örneklem grubunda yer alabilecek çocukları yönlendirerek çok önemli katkı sağlayan ve veri girişlerinde de desteklerini esirgemeyen sevgili çalışma arkadaşlarım; Zeliha Bıçkılı, Tayibe Badır, Tuğba Friedrich ve Gülay Ayık'a gösterdikleri sabır, özen ve verdikleri moral desteği için teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitiminin ders ve tez aşamalarında iş ortamında karşılaştığım sorunları çözerken desteğini sonuna kadar hissettiğim çalışma arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

Tezimin hazırlanma sürecinde ve her döneminde sabırlı ve güleryüzlü tavrıyla desteğini esirmeyen dostum Gülçin Karadeniz'e teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca tezimin istatistik kısmında önemli katkı ve yönlendirmelerde bulunan değerli meslektaşım Uzm. Psk. Şebnem Yüksel'e de çok teşekkür ederim. Tezimin en yoğun dönemlerinde gerek mesleki donanımı gerekse akademik eleştirileriyle motivasyon kaynağım olan değerli meslektaşım Uzm. Psk. Tarık Solmuş'a desteği ve varlığı için sonsuz teşekkür ederim.

Canım aileme tüm eğitim hayatım boyunca gösterdikleri sabır ve verdikleri destek, güven, en önemlisi sevgileri için çok teşekkür ederim. Ayrıca yakın çevremde yer alan tüm arkadaşlarıma verdikleri moral desteği, gösterdikleri sabır ve yardımları için çok teşekkür ederim.

## ÖZET

DORTLUOĞLU, Çağla Tuğba. *7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklarda sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009.

Bu çalışmanın temel amacı, 7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklarda sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Seçilen örnekleme çocukların büyük çoğunluğu (%60) şiddete maruz kalmıştır. Araştırmacı, şiddet gören çocuklarda özellikle anne-baba tutumları ve sözel zeka arasında bir ilişki olacağı hipotezinden yola çıkarak uygulama yapmıştır. Bu noktada da çocukların sözel performansı değerlendirilmeye alınmıştır.

Ayrıca çocukların seçiminde hafif düzeyde zihinsel gerilik (I.Q. : 50-69) kriteri seçildiği için hastane tanısını doğrulamak adına çocuklara; WISC-R testi uygulanmıştır. Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklara Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised: WISC-R), Çocukların Algılama Testi (Children's Apperception Test: C.A.T.) ve annelerine de; Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument: PARI) ve araştırmacı tarafından düzenlenen sosyo-demografik form uygulanmıştır.

Araştırmada çocuklara uygulanan testlerden C.A.T. testinde verilen projektif cevaplar araştırmacı tarafından “davranışsal dinamikler” genel başlığı altında kategorize edilmiştir. Bu kategoriler; “ceza alma endişesi”, “yalnız kalma endişesi”, “bastırmaya bağlı saldırganlık”, “bilinçdışı çatışma”, “oral fiksasyon (saplanma)” ve “süperego yetersizliği” olarak düzenlenmiştir. Ayrıca yine C.A.T. testinde çocukların anne-baba imgesini algılamaları; değerlendirme kısmında “çocukların ebeveyn algısı” kavramıyla kategorize edilmiştir.

Araştırma İstanbul ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden toplam 80 çocuk ve annesi ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların 50'sini kızlar ve 50'sini erkekler oluşturmaktadır. Daha sonra verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Veriler, varyans analizi, t test ve Ki-Kare analiz yöntemleri ile irdelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, kartlarda görülen anne imgesi ile ilişkide çatışma ve yalnız kalma endişesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca atışma yaşayan çocukların büyük çoğunluğunda oral saplanma olduğu gözlenmiştir. Çalışmaya katılan ve şiddet gören çocukların büyük çoğunluğunda da ceza alma kaygısının varlığı dikkati çekmiştir. Davranış dinamikleri ile çocuğun ebeveyn algısı arasında da ilişki vardır. Çocukların aile içinde yaşadıkları çatışmanın buna bağlı olarak etkilenen diğer dinamik süreçlerin de çocuklardaki ebeveyn algısını etkilediği düşünülmektedir. şiddete maruz kalma ile davranış dinamikleri arasında ilişki bulunmuştur. Özellikle baba tarafından şiddet gören çocukların saldırganlık, bastırmaya bağlı saldırganlık, çatışma gibi davranış dinamiklerinde şiddet görme olgusunun oldukça etkili olduğu bulunmuştur.

*Anahtar kelimeler: Hafif Derecede Zihinsel Gerilik, C.A.T., WISC-R, PARI, Anne-Baba Tutumu, şiddet.*

## ABSTRACT

DORTLUOĞLU, Çağla Tuğba. *Analysis of the relations between verbal intelligence, parental attitudes and behavioural dynamics in children with slight mental retardation between the ages of 7 and 10*, Graduate Study Theses, Istanbul, 2009.

The main aim of this work is to analyse the relations between verbal intelligence, parental attitudes and behavioural dynamics in children with slight mental retardation between the ages of 7 and 10. The majority of the children (60%) chosen for the study were subjected to violence. The researcher carried out an application with the hypothesis that there would be a relation especially between parental attitudes and verbal intelligence in children facing domestic violence. At this point, the verbal performance of the children was evaluated.

Moreover, since the low level mental retardation criteria (I.Q.: 50-69) was assessed when choosing the children, in order to prove the hospital diagnosis, the children were put through the WISC-R test. In this regard, children with slight mental retardation were put through the WISC-R: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised and C.A.T.: Children's Apperception Test. Mothers were put through the PARI: Parental Attitude Research Instrument and the socio-demographic form designed by the researcher.

The projective answers given by children in the C.A.T. were categorised under the general heading "behavioural dynamics." These categories are arranged as "punishment anxiety", "loneliness anxiety", "aggressiveness due to suppression", "subliminal conflict", "oral fixation" and "inadequacy of the superego." Also the perception of the parental figure by the children in the C.A.T. was categorised under the term "the perception of parents by children."

The research was carried out on a total of 80 children and their mothers at a special education and rehabilitation centre in the city of Istanbul. 50 of the children attending the research were girls and 50 of them boys. The statistical analysis of the data was later carried out on computer. Data was examined with the variation analysis, t test and Chi-Square analysis methods.

According to results, there was a meaningful connection found between the mother figure seen in the cards and conflict in relations and loneliness anxiety. Also children with conflicts were seen to display oral fixations. It grabbed attention that the majority of the children in the research who were subjected to violence showed signs of punishment anxiety. There are also links between behavioural dynamics and the parental perception of children. It is believed that the parental perception of children is also affected by dynamic processes affected by the domestic experiences of children. There were links found between being subjected to violence and behavioural dynamics. Children experiencing violence from the father especially show signs of aggressiveness, aggressiveness due to suppression, clashing and such behavioural dynamics.

*Keywords: Slight Mental Retardation, C.A.T., WISC-R, PARI, Parental Attitudes, Violence.*



# İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Hipotez	4
1.3. Amaç	4
1.4. Önem	4
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	5
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar	6
2. Kavramsal Çerçeve	8
2.1.Çocuk Gelişimi	8
2.1.1. Davranışsal Görüşler	8
2.1.2. Organizmik Görüşler	9
2.1.3. Bilişsel Gelişme Dönemleri	11
2.1.4. Psikodinamik Görüşler	14
2.2. Orta Çocukluk (Okul Çağı) Dönemi	15
2.3. Zeka ve Zeka Gelişimi	18
2.3.1. Zeka Geriliği (Mental Retardasyon) ve Nedenleri	20
2.4. Çocuk Yetiştirme Tutumları	32
2.4.1. Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Anne Baba Tutumu	34
2.4.2. Aşırı Otoriter ve Baskıcı Anne Baba Tutumu	35
2.4.3. İzin Verici Tutum	36
2.4.4. Reddedici Tutum	37
2.4.5. Demokratik Anne Baba Tutumu	37
2.5. Şiddet	39
2.6. Aileiçi Şiddet	41
BÖLÜM II	
YÖNTEM	44

2.1. Araştırmanın Modeli	44
2.2. Evren ve Örneklem	44
2.3. Veri Toplama Araçları	52
2.3.1. Anket Formu	52
2.3.2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)	53
2.3.3. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)C.A.T. (Children's	54
2.3.3.1. WISC- R'ın Sözel Bölümleri	56
2.3.3.2. WISC- R'ın Performans Bölümleri	57
2.3.4. C.A.T. (Children's Apperception Test)	59
2.4. İşlem	61
2.5. Verilerin Çözümü	62
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>BULGULAR VE YORUM</b>	63
3.1. Katılımcıların WISC-R ve PARI Sonuçlarına İlişkin Bulgular	64
3.2. Katılımcılara Uygulanan C.A.T. Testine İlişkin Bulguları	67
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>SONUÇ VE TARTIşMA</b>	85
4.1. Sonuç	85
4.2.Öneriler	94
<b>KAYNAKLAR</b>	95
<b>EK -1</b>	103
<b>EK- 2</b>	106
<b>ÖZGEÇMİş</b>	109

## TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
<b>Tablo 2.2.1.</b>	Örnekleme Yer Alan Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (%)	46
<b>Tablo 2.2.2.</b>	Babaların Mesleklerine Göre Örnekleme Dağılımı (%)	47
<b>Tablo 2.2.3.</b>	Eşi tarafından Şiddet Gören 40 Annenin Şiddet Gördükleri Dönemlere Göre Dağılımı	48
<b>Tablo 2.2.4.</b>	Şiddet Gören Çocukların Şiddet Uygulayan Kişiye Göre Dağılımı	49
<b>Tablo 2.3.3.1.</b>	WISC-R Türk Standardizasyonunda Yaşlara ve Alt-Testlere Göre Yarıya Bölme Güvenirlikleri	55
<b>Tablo 3.1.1.</b>	WISC-R Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	64
<b>Tablo 3.2.1.</b>	CAT III. Karttaki Ana Figür ile CAT I. Kartta Baba Figürünün Görülmesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	68
<b>Tablo 3.2.2.</b>	CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT VI. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	70
<b>Tablo 3.2.3.</b>	CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT IX. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	71
<b>Tablo 3.2.4.</b>	CAT III. Kart ve CAT VII. Kart Tepkileri Arasındaki İlişkinin Süper-Ego Yetersizliği Açısından Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	72
<b>Tablo 3.2.5.</b>	CAT I. Kartta Görülen Oral Fiksasyon ile CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	73
<b>Tablo 3.2.6.</b>	CAT X. Kartta Bastırmaya Bağlı Saldırganlık ile CAT VII.-VIII. ve X. Karttaki Ceza Alma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	75

<b>Tablo 3.2.7.</b>	Baba Tarafından Şiddet Gören Çocuklarda CAT I. Kartta Baba Figürü Görme Açısından Karşılaştırılması	77
<b>Tablo 3.2.8.</b>	Çocuğa Yönelik Şiddetin CAT I. Karttaki Çatışma Puanlarına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	78
<b>Tablo 3.2.9.</b>	CAT VI. Kart Bilinç Dışı Çatışmaya Dair Ki-Kare Sonuçları	80
<b>Tablo 3.2.10.</b>	CAT VII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları	81
<b>Tablo 3.2.11.</b>	CAT VIII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları	82
<b>Tablo 3.2.12.</b>	CAT X. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları	83

## GRAFİK LİSTESİ

		Sayfa No
<b>Grafik 2.2.1.</b>	Örnekleme Yer Alan Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (%)	46
<b>Grafik 2.2.2.</b>	Babaların Mesleklerine Göre Örnekleme Dağılımı (%)	47
<b>Grafik 2.2.3.</b>	Eşi tarafından Şiddet Gören 40 Annenin Şiddet Gördükleri Dönemlere Göre Dağılımı	48
<b>Grafik 2.2.4.</b>	Doğum Esnasında Yaşanan Problemlerin Dağılımı	49
<b>Grafik 2.2.5.</b>	Şiddet Gören Çocukların Şiddet Uygulayan Kişiye Göre Dağılımı	50
<b>Grafik 2.2.6.</b>	Şiddet Gören Çocuk Sayısının Çocukların Yaşına Göre Dağılımı	50
<b>Grafik 2.2.7.</b>	İlaç Kullanan Çocukların Kullandıkları İlaçların % Dağılımı	51
<b>Grafik 3.1.1.</b>	WISC-R Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	65
<b>Grafik 3.1.2.</b>	Sosyo-Ekonomik Düzey ile WISC-R Sözel Puanlar Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi ile Değerlendirilmesi	65
<b>Grafik 3.1.3.</b>	Çocuğa Yönelik Şiddetin Olduğu ve Olmadığı Ailelerin Aile Tutum Ölçeği Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki	66
<b>Grafik 3.2.1.</b>	CAT III. Karttaki Ana Figür ile CAT I. Kartta Baba Figürünün Görülmesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	69
<b>Grafik 3.2.2.</b>	CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT VI. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	70
<b>Grafik 3.2.3.</b>	CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT IX. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	71
<b>Grafik 3.2.4.</b>	CAT III. Kart ve CAT VII. Kart Tepkileri Arasındaki İlişkinin Süper-Ego Yetersizliği Açısından Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	72

<b>Grafik 3.2.5.</b>	CAT I. Kartta Görülen Oral Fiksasyon ile CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	74
<b>Grafik 3.2.6.</b>	CAT X. Kartta Bastırmaya Bağlı Saldırganlık ile CAT VII.-VIII. ve X. Karttaki Ceza Alma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi	75
<b>Grafik 3.2.7.</b>	Baba Tarafından Şiddet Gören Çocuklarda CAT I. Kartta Baba Figürü Görme Açısından Karşılaştırılması	77
<b>Grafik 3.2.8.</b>	Çocuğa Yönelik Şiddetin CAT I. Karttaki Çatışma Puanlarına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	79
<b>Grafik 3.2.9.</b>	CAT VI. Kart Bilinç Dışı Çatışmaya Dair Ki-Kare Sonuçları	80
<b>Grafik 3.2.10.</b>	CAT VII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları	81
<b>Grafik 3.2.11.</b>	CAT VIII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları	82
<b>Grafik 3.2.12.</b>	CAT X. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları	84

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çocuğun kendisini ve çevresini algılamasını ve olaylar karşısında göstereceği tepkiyi belirleyen en önemli etmen anne babanın ona karşı davranışlarıdır. Yaşamın ilk altı yılında çocuğun kişisel, sosyal ve ahlaki gelişimi büyük ölçüde tamamlanır. Anne ve babanın her ikisinin de çocuk yetiştirme tutumu önem taşımaktadır. Türk toplumunun yapısına bakıldığında bakım rolünü annenin üstlendiği, annenin çocukla daha fazla zaman geçirdiği ve iletişim kurduğu görülmektedir. Annenin çocukla kurduğu iletişim onun tutumunu belirlemektedir. Bu da çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir.

Bu araştırmada; 7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocukların sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının alanda çocuklarla çalışıyor olmasının konunun seçiminde etkisi vardır. Özellikle çalıştığı kitlenin zihinsel engelli bireyler ve aileleri olması dolayısıyla çeşitli gözlemler yapma olanağı elde etmiştir. Bu gözlemler esnasında özellikle zihinsel engelli bireylerin ailelerinin aşırı koruyucu tutumlarının olması ve çocukların zihinsel problemleri nedeniyle çoğunlukla şiddete maruz kalmaları araştırmacının dikkatini çekmiştir.

Araştırmada bu konunun özellikle seçilmesinin bir diğer nedeni; daha önce hafif derecede zihinsel geriliği olan çocuklarla özellikle de WISC-R, PARI ve C.A.T. testi kullanılarak yapılan çalışmaların sayısının çok az olmasıdır. Özellikle de; bu testlerin ölçmeyi amaçladığı zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkileri değerlendirmek ve bu noktada alanda yapılacak diğer çalışmalarla da konunun zenginleştirilerek alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırma 2009 Ocak ile 2009 Nisan ayları arasında İstanbul ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ve DSM-IV-TR tanı kriterlerine göre hafif düzeyde zihinsel gerilik tanısı almış, 7-10 yaş arasındaki 80 çocuk ve anneleri ile yürütülmüştür. Örneklem grubundaki çocukların cinsiyet açısından eşit dağılım göstermelerine dikkat edilerek, 40 erkek ve 40 kız çocuk ve aileleri çalışmaya alınmıştır.

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen anket formu, 2 adet psikometrik test ve bir adet ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised: WISC-R), Çocukların Algılama Testi (Children's Apperception Test: C.A.T.) ve annelerine de; Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument: PARI) ve anket formudur. Araştırma sonunda toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilerek değerlendirme yapılmıştır. Veri toplama amacıyla kullanılan anket formunda yer alan tüm değerkenlerin frekans ve yüzdelik dağılımları alınarak metin içinde tablolaştırılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarındaki parametreler; parametrik (varyans analizi, t test) ve parametrik olmayan (ki-kare) yöntemlerle analiz edilerek grafik ve tablolarla yorumlanmaya çalışılmıştır.



## 1.1. Problem

Çocukların zeka gelişimini etkileyen en önemli faktör genetik miras olmakla beraber hamilelik koşulları, sosyal çevre ve çocukla duygusal etkileşim gibi faktörler de zihinsel gelişimi etkileyebilmektedir. Zeka aslında tek boyutlu bir kavram değildir; zekayı doğuştan getirilen yeteneklerin yanı sıra sonradan kazanılmış, gerek çocuğun kendi çabasıyla edindiği, gerekse çevresel uyaranların etkisiyle kazandığı bilgi ve becerileri de içerdiği görülür. Zihinsel beceriler çocuğun çevresine uyumunu kolaylaştıran, bilgiye ulaşmayı ve bu bilgiyi gerektiği zaman kullanabilme esnekliği sağlayan becerilerdir.

Çocuğun kişiliğinin gelişimi ve karakterinin oluşumunda anne ve babanın özdeşim modelleri olmaları önemlidir. Anne ve babanın sözlerinden çok davranışlarıyla başarılı birer model oluşturmaları ve çocuklarında benlik saygısı oluşturacak etkileşim ortamını hazırlamalıdır. Anne-baba olmanın önde gelen özelliklerinden biri, kararlı ve tutarlı olmaları gerektiğidir. Anne- baba-çocuk ilişkisi, temelde anne ve babanın tutumlarına bağlıdır. Çocuklar arasında uyum bozukluğunun nedeni, yeterli ve uygun olmayan ilk anne-baba-çocuk ilişkileridir. Anne ve babanın tavırlarını oluşturan nedenlere bakıldığında, çocuklarına karşı tavırlarını etkileyen başlıca faktör, anne-babanın beklentilerine uygun çocuğa sahip olup olmamaları ve çocuklarının sayı, cinsiyet ve kişilik özelliklerinden memnun olup olmamalarıdır.

Yapılan çalışmada anne-babaların tutumlarının, zeka ve davranışsal dinamikler (çatışma, saldırganlık) çerçevesinde incelenmesi için; 7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklarda sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Hipotez**

Araştırmamızın hipotezleri sözel zeka, anne-baba tutumları, sosyo-ekonomik düzey, davranışsal dinamikler ve şiddete maruz kalma düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuştur.

1.2.1. Sözel zeka ile anne-baba tutumları arasında ilişki vardır.

1.2.2. Anne-baba tutumları ve sosyo-ekonomik düzeye (SED) göre farklılaşmaktadır.

1.2.3. Davranış dinamikleri ile çocuğun ebeveyn algısı arasında ilişki vardır.

1.2.4.Şiddete maruz kalma düzeyi ile davranış dinamikleri arasında ilişki vardır.

## **1.3. Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı, 7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklarda sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

## **1.4. Önem**

Araştırmada 7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklarda sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunun özellikle seçilmesinin nedeninde; araştırmacının çocuklarla çalışmalarında yaptığı gözlemler etkili olmuştur. Özellikle eğitim seviyesinin düşük olduğu ve sosyo-kültürel düzeyinde düşük olduğu ailelerde baskı ve disiplininin arttığı, bununla birlikte de koruyuculuğun arttığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Bazı yazarlara göre (Shaffer, 1993); hem eğitim seviyesinin düşük olması hem de engelli bireye sahip ebeveynler olması dolayısıyla demokratik bir tutuma sahip olmadıkları düşünülmüştür. Genel olarak bilindiği gibi, demokratik tutumda anne ve babanın çocuğuyla kurduğu açık ve net iletişim çocuğun doğru davranış biçimlerini içselleştirmesine yol açmaktadır.

Bu noktada araştırmada özellikle zihinsel engelli bireyler ve aileleriyle çalışmak amaçlanmıştır. Şiddet, anne-baba tutumu ve C.A.T. testinin yansıtacağı dinamikler hakkında bilgi edinmek amacıyla bu konu seçilmiştir. Çocukların davranışlarını nasıl ortaya koyduğu ve nasıl yorumladığı noktasında kalitatif bir değerlendirme açısından verimli olacağı düşünölmektedir. Ayrıca projektif testlerle yapılan çalışmaların kısıtlı olması da bu noktada çalışmanın önemini arttırmaktadır.

### **1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Araştırma 2009 Ocak ile 2009 Nisan ayları arasında İstanbul ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ve DSM-IV-TR tanı kriterlerine göre hafif düzeyde zihinsel gerilik tanısı almış, 7-10 yaş arasındaki 80 ocuk ve anneleri ile yürütölmüştür. Örneklem grubundaki çocukların cinsiyet açısından eşit dağılım göstermelerine dikkat edilerek, 40 erkek ve 40 kız ocuk ve aileleri çalışmaya alınmıştır.

Çalışmaya alınan çocuklara özel eğitim merkezinde derse geldikleri zamanlarda testler uygulanmıştır. Çocuklara testler uygulanırken annelerine de sosyo-demografik form ve PARI envanteri verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Çocuklar; hastane raporları incelenerek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bazı ocuklarda eğitimle birlikte ilerleme olabileceği dşünölerek WISC-R testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu noktada örnekleme dahil edilmek üzere seçilen çocuklardan bazıları istenilen I.Q. düzeyinde (50-69) olmadığı için araştırma dışında tutulmuştur.

Ayrıca ift özrü olan çocuklar da araştırmaya dahil edilmemiştir. Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan çocuklar da çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada ailelerin eğitim seviyesi ve ekonomik düzeyi açısında herhangi bir sınırlılık getirilmemiştir. Araştırma; kullanılan ölçekler ve leklerinin değerlendirdiği boyutlarla sınırlıdır.

## 1.6. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan literatürün yeterliliği ve uygulama yapılan örneklemin samimiyeti ile ilgili araştırmacının varsayımları aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmada ulaşılabilen literatürün ve kaynakların yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Çocuklar ve annelerinin, teste ve anket sorularına samimiyetle yanıt vermiş oldukları varsayılmıştır.
- Araştırmadaki örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

## 1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar

Mental retardasyon: Genel entelektüel işlevselliğin, ortalamanın önemli derece altında olması kabul edilmektedir. DSM-IV deki tanıma göre; aşağıdaki yetenek alanlarından en az ikisine uyum işlevlerinde belirgin sınırlılık olması gerekmektedir. Bu yetenek alanları: iletişim, kendine bakım, ev yaşamı, toplumsal veya kişiler arası beceriler, toplumun sağladığı olanakları kullanma, kendi kendini yönetip yönlendirme, okulla ilgili işlevsel beceriler, iş, boş zamanlar, sağlık ve güvenlik alanlarında kendi kültürüne ve yaşama uygun beklenen ölçüleri karşılama olarak belirtmektedir (Tüzün, 2001:65).

C.A.T.	:Children's Apperception Test
MR	:Mental Retarde
PARI	:Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği
PZB	:Performans Zeka Bölümü
SED	:Sosyo-Ekonomik Düzey
SZB	:Sözel Zeka Bölümü
T.A.T.	:Thematic Apperception Test
TZB	:Toplam Zeka Bölümü
WISC-R	:Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised (Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği)
WÇZÖ	: WISC-R Çocuklar İçin Zeka Ölçeği

Bu çalışma için ortak bilimsel bir dil kullanabilmek adına kullanılan ve araştırmacı tarafından oluşturulan betimleyici tanımlar aşağıda açıklanmıştır:

Ceza alma endişesi: Çocukların biri (özellikle ebeveynleri) tarafından ceza alacaklarına dair geliştirdikleri anksiyeteyi tanımlamaktadır.

Yalnız kalma endişesi: Çocukların özellikle annelerinin onları terk edeceklerine dair oluşturdukları düşünce nin yansıması olarak karşımıza çıkan endişeyi tanımlamaktadır.

Bastırmaya bağlı saldırganlık: Çocuklarda özellikle ortaya çıkan öfkeyi temsilen verilen cevapları tanımlamaktadır.

Bilinçdişi çatışma: Çocukların ebeveynleri ile yaşadıkları sorunlarda, özellikle şiddete maruz kalan çocuklarda sıklıkla iki güç arasındaki uyumsuzluğı temsilen verilen cevapları tanımlamaktadır.

Oral fiksasyon (saplanma): Çocuklarda kartlarda oraliteyle ilgili verilen cevapları tanımlamaktadır.

Süperego yetersizliği: Çocuklarda var olan suçluluk duygusu, cezalandırılma endişesine bağlı olarak gelişen durumu tanımlamaktadır.

Çocukların ebeveyn algısı (anne imgesi-baba imgesi): Çocukların anne-babalarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak kartlarda anne-baba imgesine dair verdikleri cevapları tanımlamaktadır.

## 2. Kavramsal Çerçeve

### 2.1. Çocuk Gelişimi

Çocuk gelişimi çocukluk çağı boyunca çocuğun, biyolojik, sosyal, kognitif ve emosyonel davranışlarının araştırılması ile ilgilidir. Çocuk gelişimini anlamada bilimsel süreçte gelişim teorileri önemli rol oynar. Teoriler iki esas işleve sahiptir. İlki çocuğun nasıl geliştiğini anlama; var olan bilgiyi uyumlu bütünleştirme ve organize etmektir. İkincisi davranışı tahmin etme ve test edilen hipotezler oluşturmaktır. Hiç bir teori insan gelişiminin bütün yönlerini açıklayamaz. Gelişimsel teoriler genellikle dil gelişimi, kognisyon veya sosyal davranış gibi sınırlı bir davranış alanını tahmin etmeye ve açıklamaya çalışır (Tüzün, 2001:5).

#### 2.1.1. Davranışsal Görüşler

Davranışçılar gelişimi süreklilik içinde görürler. Benzer öğrenme ilkelerinin bütün yaşam boyunca gelişimi biçimlendirdiğini kabul ederler. Çocuklar kendi gelişimlerini belirlemede pasif rodedir, çevrenin yapmaya yönlendirdiği şeyleri yaparlar. Watson ve Pavlov çocukların davranışlarını açıklamada klasik şartlandırma kavramlarını kullanmışlardır. Pavlov ünlü klasik şartlanma deneyinde, bir köpeğe yiyecek verdiği anda zil çalmış, daha sonra sadece zil sesi ile salya salgısının ortaya çıktığını göstermiştir. Watson özellikle korku gibi emosyonları, çocukların davranışlarının birçok yönünü açıklamada klasik şartlanmayı kullanmıştır. Örneğin doktorun görüntüsü ile injeksiyon acısını ilişkilendiren bir çocuk, doktordan korkmaya başlayabilir. Şartlanmanın bir diğer biçimi, Skinner tarafından çalışılan uyarımın basit beraberliğinden ziyade davranışın sonuçlarının etkisine odaklaşan “operant” (işlemsel şartlanma)dır. Skinner’e göre bir davranış onu izleyen ödüllendirici yada cezalandırıcı olaylara göre modifiye edilir. Dostça bir gülümseme, ödül veya bir özel yaklaşım bir davranışın tekrarlanma olasılığını arttırırken, kaş çatma, eleştirme, tv izleme gibi ayrıcalıkların kısıtlanması o davranışı azaltır (Akt. Tüzün, 2001:5).

### 2.1.2. Organizmik Görüşler

Vygotsky'e göre, çocuğun gelişiminin ilk günlerinden itibaren, çocuğun etkinlikleri sosyal davranış sistemi içinde kendine has bir anlam kazanır. Bu etkinlikler, kesin bir amaca yöneliktir ve çocuğun çevresinin oluşturduğu prizmadan kırılarak çocuğa yansır. Yani, çocuğun bir objeyi algılamak izlediği yol doğrudan kendisi ile obje arasında kurulan iletişim değildir. Bu iletişim bir başka kişi aracılığıyla gerçekleşir (Tharp&Gallimore, 1998:28).

Vygotsky, bireyde iki gelişim düzeyi olduğunu tespit eder. İlk düzey, asıl gelişim düzeyidir ki, bireysel problem-çözme ile sınırlıdır. İkinci düzeyi, "ileri gelişim düzeyi/alanı" (the zone of proximal development) olarak adlandırabiliriz. Bu aynı zamanda asıl gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki uzaklıktır ki yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli sıra arkadaşları ile yapılan işbirliği şeklindeki problem-çözme ile sınırlıdır (Tharp&Gallimore, 1998:28-30).

Vygotsky'nin en önemli tespitlerinden biri, bireyin öğrenme sürecinde kendisi için kendinin sağladığı yardımdır (Sutherland, 1992:46). Çocuk dili aktif olarak kullanmaya başladığından itibaren, gözleriyle ve elleriyle olduğu kadar sesli konuşarak da problemleri çözümler. Bu durum, aslında hayat boyu sürececek bir deneyimdir (Sutherland, 1992:72).

Vygotsky, çalışmalarını, bilişsel gelişimde "sözlü düşünce" (verbal thought) gibi dilin spesifik rolü üzerine yoğunlaştırmıştır. Onun çalışmalarından esinlenerek Bruner (1986), bilginin anlaşılmasındaki üç önemli süreci tanımlar: Fiziksel deneyime ve duylara dayalı olarak canlandırma/rol yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme (enactive) (bir yeri ziyaret etme veya araç gereç kullanma gibi); deneyimlerin özünü resmetme (iconic) (resimler, haritalar, şemalar, modeller gibi) ve kavramları sembollerde veya dilde organize etme (symbolic) (kavramları yazarak ya da sözle ifade etme gibi). Bruner, bu süreçleri birbirinden farklı veya ayrı olarak değerlendirmez. Bunların birbirini tamamlayan süreçler olduğunu düşünür. Bunları katı sınırları olan ve önem sırasına göre geçilmesi gereken öğrenme süreçleri olarak da görmez. Ona göre, özellikle, tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin "öğretmenin istediği

tarihsel gerçeğe ulaşması" gibi bir şey söz konusu değildir. Asıl olan, bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde de sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılmasıdır. Bu bağlamda, tarihî bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve -elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir (Akt. Cooper, 1995:20).

Bireyin dil gelişimi ile onun tarih düşüncesinin gelişimi arasında olumlu veya doğrudan bir ilişkinin mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Ausubel ve diğerlerine göre, kavramların öğrenilmesinde dilin çok önemli bir rolü vardır. Dil aynı zamanda, soyut ve karmaşık kavramların öğrenilmesinde, zihinsel işlemleri yansıttığı gibi sınırlar. Dil, kültürel birlikteliğin de sembolüdür ve bireyler arası bilişsel iletişimin kaynağıdır (Ausubel vd., 1978:105). Donaldson, okumayı yeni öğrenen çocuğun, önemli bir düşünce kanunu olan kavramsal anlamayı keşfetmek üzere olduğunu söyler. Dolayısıyla birey, yazılı kelimelerin taşıdığı anlamların farkında olmakla, kendi düşünce ufkunun sınırlarını da belirler (Donaldson, 1978:74).

Piaget'ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2007).

Piaget kendi teorisini genetik epistemoloji olarak tanımlamıştır. Teorisini çocukları doğrudan gözleyerek ve çocukları kendi düşünceleri hakkında sorgulayarak oluşturmuştur. Piaget zekayı biyolojik uyum ve mantıksal bir yapıya sahip olmanın uzantısı şeklinde tarif etmiştir. Kognitif organizasyondaki en büyük süreçlerden biri adaptasyon olup kişinin çevreye uyma ve onunla iletişim kurma yeteneğini anlatır. Adaptasyon iki birbirini tamamlayan sürecin sonucu oluşur ki bu süreçlerden biri asimilasyon (özümleme), ikincisi akomodasyon (uyarlama) dır. Asimilasyon kişinin yeni deneyimlerine kendi bilgi sisteminden geçirerek almasıdır. Akomodasyon ise, kişinin kendi bilgi sisteminin çevrenin gerçeklik isteklerine uyumu şeklinde tanımlanabilmesidir. Bu iki süreç birlikte dinamik bir denge oluştururlar ve şemalar meydana getirirler. Şema, bir davranışsal şekli olan özel kognitif yapılar olarak



değerlendirilebilir. Kişi büyüdükçe şemalar daha karmaşık olur. Daha sonraki şemaları Piaget operasyon olarak tanımlamış olup, taklidi, soyutlamayı ve daha yüksek zekayı içerdiğini bildirmektedir Organizasyon dönemler halinde oluşur. Her dönem bilişsel gelişim dönemini temsil eder (Tüzün, 2001:6).

### 2.1.3. Bilişsel Gelişim Dönemleri

Piaget'e göre (1936) bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmektedir (Erden, 2005).

1. Duyu Motor Dönem (0-2 yaş):Bu dönemde bebekler duygusal gözlemlerle öğrenmeye başlar. Hareket, keşfetme ve çevrenin manipülasyonu ile motor işlevlerinin kontrolünü kazanırlar. Bu dönemi Piaget altı bölüme ayırmıştır. Bu dönemin en kritik başarısı obje kırılcılığının gelişmesidir. Bu çocuğun kendisinden bağımsız olarak bir objenin var olduğunu anlama yeteneğinin gelişmesi şeklinde tanımlanabilir. Bebekler kendileri ile dünyanın ayırımını öğrenirler ve bir objenin görünürde olmasa da bile mental hayalini oluşturabilirler. 18. aylarda mental semboller oluşur ve kelimeler kullanılmaya başlanır. Bu mental görünümler çocuğun yeni kavramsal seviyeler oluşturabilmesine yol açar. Objeye kalıcılığına ulaşmak sensorimotor dönemden preoperasyonel gelişim dönemine geçişi işaret eder (Tüzün, 2001:6).

2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş) :Bu dönemde semboller ve dil sensorimotor döneminden çok daha yaygın olarak kullanılır. Olaylar mantıkla birbirine bağlı değildir. Çocuk objeleri isimlendirir ama sınıflarını bilemez. Bir objenin değişik ortamlarda ayrılığını henüz kavrayamaz. Objeler kendi işlevleri doğrultusunda tanımlanır. Neyin iyi neyin kötü olduğunu bilmelerine rağmen “ahlak ikilemleri” ile meşgul olamaz. Bu dönemde “ilahi adalet” duygusu ile cezalandırma inançları vardır. Çocuk kendini evrenin merkezinde görür, bu nedenle “egosantrik” olarak tanımlanır. Kendi davranışlarını başkalarına göre değiştirmez. Aynı zamanda büyüsel düşünceye sahip olan çocuk, düşüncelerin olayların nedeni olabileceğini sanır (Tüzün, 2001:6).

3. İşlem Dönem (7-11 yaş):Üçüncü devre olan somut işlemler devresinde, çocuk birtakım mantıksal işlemler yapmaya başlar ama işlemler yalnızca somut şeyler üzerindedir. İki bakış açısını birleştirmek, nesnelere belirli kategorilere yerleştirmek, çeşitli nesnelere boyutlarını zihinsel olarak karşılaştırmak gibi içselleştirilmiş faaliyetler olan işlemler yapılır. İşlemler, deneme yanılmayı gereksiz kılarlar çünkü çocuk artık faaliyetleri ve onların sonuçlarını düşünebilir. Somut işlemlerin ortaya çıktığının önemli bir göstergesi, korunumun yapılabilmesi olmasıdır. Bu devrede çocuk sırasıyla sayının, miktarın, ağırlığın, hacmin korunumu kavramlarını kazanır (Cesur, 2003:26).

Ego merkezli düşünce bu dönemde yerini operasyonel düşünceye bırakır. Böylece çocuk olayları başkalarının görüş açısından da görebilecek duruma gelir. Bu dönemde çocuk sınırlı da olsa mantıksal düşünce sürecini kullanmaya başlar, nesnelere gruplandırır ve sıraya sokar. Kuralları takip eder ve nedenlerini bulur, moral duygusu gelişmeye başlar. Kurallarla aşırı ilgilenen çocuklar obsesif kompulsif davranış gösterebilir. Objenin şekli ve formu değişse bile diğer özelliklerini koruyabileceklerini anlama yeteneği, konservasyon olarak kabul edilmektedir. Reversibilitenin ise şeylerin bir şekilde diğerine dönüşebilmesi (buz-su gibi) anlama yeteneğidir. Somut operasyonel dönemde bu iki anlama kapasitesinin gelişmesi en önemli konudur (Tüzün, 2001:6).

Bu devre boyunca çocuk, sınıflandırma, gruplama ve sıralama problemlerini yapabilir de bunların prensiplerinin tam farkında değildir. Yine de işlem öncesi çocuktan farklı olarak, algıladığı boyuttan bağımsız olarak problemlere cevap verebilir. Bu devrenin sonuna doğru da soyut bir şekilde düşünmeye başlayabilir. Bu dönemde çocuğun dili oldukça gelişir. Ayrıca, gerçeğe hayali düşünceyi birbirinden ayırmaya başlar. Bu yüzden de bu devrede artık "yalan"ın varlığından bahsedilmeye başlanabilir (Cesur, 2003:26).

İşlem döneminde; 1. Dış dünyadaki nesnelere yerine kafasında geliştirdiği semboller ve zihinsel operasyonlar aracılığıyla işlemler yapmaya başlar. Nesnelere sınıflar, sınıflar arasındaki ilişkileri gözler ve dış dünyada bir değişiklik yapmadan kendi zihnin dünyasında o yaşa göre oldukça karmaşık zihinsel buluşlara ulaşır. 2. Bu dönemde çocuk işlem öncesi dönemdeki gibi egosantrik (ben merkezci) olmaktan kurtulup, diğer kişinin gözüyle dünyayı görebilmeye başlar ve bu da çocuğun sosyal ilişkilerinde yeni bir aşamaya yol açar. 3. Çocuk nesnelere ve olayların renk, biçim, yükseklik gibi dış duyu özelliklerinin baskısından kurtulup, onların kitle, hacim, sayı gibi iç özellikleri kavrayabilecek hale gelir. Bu değişiklikler çocuğun sayı kavramının gelişmesinde, mekan ilişkilerinin kavranmasında kendini gösterir (Cirhinlioğlu, 2001:107).

Bu dönemde çocuklar zihinsel olarak problemleri düşünme yeteneğini geliştirir. Kendi kafasında zihinsel olarak işlem yapabilir duruma gelir. Bu onun görüşlerini sıraya koymasına, parçalara bölerken, bütünü hatırlamasına ve bu faaliyetleri kendi orijinal ifadesine dönüştürmesine işaret eder. Yani, çocuk korunum geliştirir. İşlemleri dönüştürebilir (Cirhinlioğlu, 2001:107).

4. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaştan sonra adolesana kadar) :Gelecekle ilgilenme ve olasılıklar formel dönemde gelişir. Gençin soyut olarak düşünmesi, tümünden gelimli ve kavramları tanımlayarak düşünmesi bu dönemin karakteristik özellikleridir. Adolesan olayları anlatabilmek için tüm olası ilişkileri ve hipotezi göz önüne almaya çalışır. Bu dönemde dil kullanımı karmaşık, mantık kuralları içinde ve dilbilgisi doğrudur. Soyut düşünme adolesanın felsefe, din, etik ve siyaset konularına ilgisi ile kendini gösterebilir. Bütün adolesanlar formel operasyonel döneme aynı zamanda giremezler, kişisel yeteneğe bağlı olarak bazı kişiler hiç giremezler ve tüm yaşam boyu somut operasyonel dönemde kalabilirler (Tüzün, 2001:6).

Somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki temel fark, ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir. Ayrıca dil gelişimi bakımından kavramları atasözlerinin, deyimlerin anlaşılmasında artık problemleri yoktur. Ayrıca yazılı dilinde bir yetişkin kadar etkili olarak kullanabilirler. İlköğretimin 6.,7.,8. sınıflarında ve lisede ergenlerin, analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma,

özgün bir şey üretme, eleştirel düşünme gibi özelliklerini geliştirici nitelikte etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Ergenlerde gözlenen önemli bir diğer zihinsel gelişim özelliği de hipotetik koşullara göre düşünceleridir (Senemoğlu, 2007).

#### **2.1.4. Psikodinamik Görüşler**

Psikoanalitik görüşü ortaya atan Freud (1918) insan motivasyonu ve kişilik hakkındaki düşüncelerde önemli bir dönüşüm başlatmıştır. Kişilik gelişiminde okul öncesi dönemin kritik önemi ve dürtüsel ve bilinç dışı motivasyonların rolünü vurguladığı teorisi bu yüzyılın ilk on yılında radikal bir dönüşüm oluşturmuştur. Freud'a göre (1918) gelişim bilinç dışı dürtüler ve içgüdülerle sağlanır. Freud biyolojik etkilerin rolünün ve biyolojik temeli olan seks, agresyon, açlık gibi dürtülerin çevrenin özellikle diğer aile üyelerinin etkisiyle nasıl biçimlendirildiğinin üzerinde durmuştur. Freud'a göre gelişen kişilik birbiriyle ilişkili üç parçadan oluşur; id, ego, süperego. Kişiliğin bu parçalarının rolünün (ilk safhasında) büyük oranda içgüdüsel dürtülerin kontrolü altında olan infantın gelişimi boyunca daha rasyonel ve daha gerçeklere bağlı olmasını sağlamaktır. İnfant kişiliğinin rasyonel (kontrol edici) parçası ego ortaya çıkar. Ego kişinin uygun sosyal yapısal mekanizmaları yoluyla gereksinimlerini karşılamaya çalışır. Kişiliğin üçüncü bileşeni süperego çocuk, ebeveynleri ya da toplumsal ahlaki kuralları, değerleri, rolleri içselleştirdikçe ortaya çıkar. Bu içselleşme veya kabul etme vicdanın gelişimine yol açar (Tüzün, 2001:8).

İkinci yılda öncelikler değişir ve anal dönem başlar. İnfant 3 yaşa kadar anal aktivitelerle ilgilidir, aynı zamanda ebeveynler tuvalet eğitimi vermeye çalışırlar. 3-5 yaşları arasında çocuğun ilgi odağı tutma, boşaltmadan genitallere geçiş gösterir. Fallik veya Ödipal dönem denen bu evrede genitallerin uyarımı ile haz oluştuğu keşfedilir. Aynı zamanda çocuk seksüel anatomisinin farkına varır, özellikle cinsler arası anatomik farklarla ilgilenmeye başlar. Bu dönemde erkeklerde anneye yönelik cinsel duygular ve annenin ilgisini çekme konusunda baba ile rekabet ve kıskançlıktan ödipus kompleksi ortaya çıkarken kızlardaki elektra kompleksi ebeveynlere yönelik dinamikler oluşur ve erkeklere göre daha hafif düzeydedir. Freud bir sonraki evreye seksüel dürtülerin azalması ya da latent kalması nedeniyle

latens dönem adını verir. Bu dönem 6 yaşından puberteye kadardır, çocuklar yoğun biçimde kendi cinslerinden akranlarıyla birlikte dirler, karşı cinsle arkadaşlıktan kaçınırlar. Aileden akran gruplarına doğru yönelimle sosyal dünyada etkin işlevsellik için gereken sosyal becerileri edinirler. Son evre puberte ile ortaya çıkar biyolojik değişikliklerin olduğu, karşı cinse yönelik seksüel isteklerin yeniden ortaya çıktığı genital dönemdir (Akt. Tüzün, 2001:8).

## **2.2. Orta Çocukluk (Okul Çağı) Dönemi**

İlkokul döneminde fiziksel büyüme-gelişme yavaş fakat kas dokusu gelişimi hızlıdır. Bu hızlı kas gelişimine rağmen, kasların işlevleri tam değildir. Bu da çocuğun hareketlerinde yetersizlik, ahenksizliğe ve uzun süre bir yerde oturamamasına yol açar. Erken çocuklukta kemikler yumuşaktır ve kıkırdaktan oluşur. Okul çağında kemikler sertleşir. Kalsiyum ve fosfor kemikleşmeyi özellikle gerçekleştiren minerallerdir. Bu nedenle ilkokul çocuğunun kalsiyum ve fosfor açısından zengin besinlere ihtiyacı vardır. Bu dönemdeki çocuklar büyük kasların hareketini gerektiren birçok aktiviteye katılırlar (Korkmazlar, 1990).

Yaklaşık 6 yaşlarında çocuklar, hemen tüm kültürlerde okula başlarlar. Zira artık fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yetişkinler dünyasına girmeye hazırdırlar. Yetişkinlerin sahip oldukları bilgileri ve kullandıkları araç-gereçleri öğrenme aşamasındadırlar. Çocuk için başta kendi evi olmak üzere, arkadaşları ve diğer tüm sosyal çevresi öğrenme ortamını oluşturur. Başarılı deneyimler, çocuğa çalışkanlık duygusu, yeterlilik ve hakimiyet duygusu verir. Başarısızlık ise, yetersizlik ve aşağılık duygusu ve kendisinin hiç bir şey için iyi olmadığı duygusunu verir (Miller, 1983).

Çocuk başladığı işleri iyi ve tam olarak yapmaya çalışır. Tam da bu dönemde yetişkinlerin ona yaklaşım biçimi çok önemlidir. Başarı beklentisinin, çocuğun temposuna uygun olması ve yapabileceğine güven duyulması durumunda başarması mümkün olacaktır. Aynı zamanda yaşıt ilişkileri de çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmesi için ortam hazırlar ve kendi yeteneklerini grup içindekilerle karşılaştırabilirle imkanı sağlar. Yaşıt ilişkileri, çocuğun kişisel bağımsızlığını kazanma, bir gruba kabul edilme ve grup üyeleri ile olumlu ve başarılı etkileşimde bulunabilme, işbirliği kurma gibi birçok özelliği kazanmasında önemli rol oynar (Gander & Gardiner, 1998).

Yeni bir dönem olan okul yaşamında çocuk okumaya, yeni bilgileri öğrenerek yeni deneyimler yaşamaya başlayacaktır. Bu sayede çocukluk çağında belirgin olan dürtülere bağlı düşünce biçimi de yerini giderek gerçeklik ilkesine dayanan düşünce biçimine bırakmaktadır. Ayrıca çocuğun duygusal tepkileri de kendi iç gereksinmelerine aşırı bağımlı olmaktan yavaş yavaş çıkarak daha çok gerçeklere ve toplumsal koşullara uygun nitelik kazanmaya başlayacaktır. Bu dönemde çocuğun cinsel ilgileri ve yönelişleri yatışmış; bunların yerine yeni ilgiler, uğraşlar (okul-oyun-çeşitli uğraşlar-spor-arkadaşlar) geçmiştir (Öztürk, 1999).

Bundan önceki dönemde başlayan özdeşim süreci için etkileşim alanı da genişlemiştir. Yani anne-baba ile özdeşimin yanı sıra, arkadaşlar, öğretmenler diğer yetişkinlerle de özdeşim önem kazanmaya başlar. Bu nedenle bu dönemde çocuğun ilişki kuracağı kişiler özellikle de öğretmenler ve arkadaşları büyük önem taşımaktadır. Yine de bu dönemdeki çocuklarda cinsel meraklar ve oyunlar görülebilmektedir. Fakat bunlar merakın, ilişki kurmanın, yarışmanın ve özdeşim olanaklarının araştırılmasının belirtileri olarak ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 1999).

Kısacası çocuk bu dönemde okumaya, oyuna, toplum yaşamı için gerekli kuralları, bilgileri öğrenmeye ağırlık verir. Bu bilgiler ve deneyimlerde benliğinin olgunlaşmasını sağlar. Başarılı deneyimler çocukta çalışkanlık, yeterlilik ve hakimiyet duygularının oluşmasına olanak verirken; başarısız deneyimler, yetersizlik, başarısızlık ve aşağılık duygularına sebebiyet verebilmektedir (Şendil, 1998).

Okuma yazmanın öğrenilmesi ve çarpım tablosu, haritalar, cetveller, kitaplar, defterler gibi araç ve gereçlerin kullanılmasıyla birlikte çocuk teknoloji toplumuna giriş yapar. Çocuk, yetişkinler dünyasında var olabilmek için önce üretici bir çalışma ve yapıcılık ile kendisine bir yer kazanması gerektiğini öğrenir. İlgisini okumaya, oyuna, yaşadığı toplum için gerekli olan araç ve gereçleri kullanmaya yönelmiştir. Ayrıca yeni girilen ortamlarla birlikte çocuğun dikkati de, anne babasından ziyade bu yeni ortamlara, daha geniş bir toplumsal çevreye yönelmiştir. Şimdiki amacı, bu yeni sosyal çevrenin kendisinden beklediklerini yerine getirebilmek ve kendisine düşen görevleri yapabilmektir (Kaya, 2003:55).

Arkadaş ilişkileri olumlu olduğu ölçüde çocuk, bir yandan belirli beceriler yönünden gelişirken diğer yandan da insanlar tarafından kabul edilme, beğenilme ve sevilme duygularını da yaşayacaktır. Okuldan hırçın ve mutsuz gelen bir çocuk için ilk akla gelen durum, okulda arkadaşlarıyla veya öğretmeniyle ilişkisinde sorun yaşamış olması ihtimalidir. Bu türden şikayetlerle gelen çocuk için anne-babanın etkin bir dinleme içerisinde ona yaklaşımı, anne-babayı onu anlamaya ve gereken yardımı vermeye hazır hale getirecektir (Şendil, 2003:74).

Arkadaşlıkları konusunda, anne-baba ve çocuk arasına yaşanan başka bir sorun da, çocuğun istenmeyen davranışları olan arkadaşlara sahip olmasıdır. Böyle bir durumda en olumlu yaklaşım çocukla etkin bir iletişim içerisinde olup, anne-babanın bu konudaki kaygılarını açıkça paylaşmasıdır. Yasaklamalar getirmek, arkadaşıyla oynamasını engellemek, bu nedenle onu aşağılamak çocuğun anne-babadan uzaklaşmasına neden olmaktan başka bir iş yaramayacaktır. Çocuk doğal olarak çevresinde bulunan diğer çocuklarla arkadaşlık kuracaktır. Bu nedenle anne-babanın olabildiğince, çocuk için olumlu bir sosyal çevre sağlamaya çalışması gerekir (Şendil, 2003:74).

Bazı anne-babalar için de çocuğunun diğer çocuklarla iletişim kuramaması ya da arkadaşsız olması sorun olabilir. Bunun nedenleri çoğunlukla, çocuğun arkadaş grubunda gereken sosyal becerileri kazanamamış olması, öğrenme zorluğu, anne-babanın aşırı koruyucu kollayıcı ya da aşırı izin verici bir tutuma sahip olması, aile içi çatışmalar vb. durumlardır. Böyle bir durumda anne-babanın çocuğuna yardım etmesinin yolu, çocuğun bu durumu problem olarak aktarmasını ve çözüm için uygun yolları bulmasını sağlamak için etkin iletişim yollarını kullanması ve tabii en önemlisi ebeveynin sahip olduğu çocuk yetiştirme tutumlarını gözden geçirmesi gerekir (Şendil, 2003:74).

Başarılı deneyimleri çocuğa çalışkanlık ve üretkenlik duygularını verirken, karşılaştığı her başarısızlık, yetersizlik ve aşağılık duygularına yol açacaktır. Toplumun kendisinden bazı beklentileri olduğunun farkındadır ve bu beklentileri yerine getirememiş olmak, diğerlerinden daha aşağı seviyede olma ve yetersizlik duygularına yol açar (Öztürk, 1997). Eğer daha önceki gelişim aşamalarında aksaklıklar varsa, aile yaşamı çocuğu yeterince okul yaşamına hazırlayamamışsa veya okul yaşamında daha önceki aşamalarla uyumsuzluk söz konusuysa çocuğun kişilik gelişimi kesintiye uğrayabilir. Her şeyin yolunda gitmesi halinde, çocuk sorumluluk sahibi bir insan olma yolunda önemli bir adım atmış olur. Bu dönemin atlatılmasıyla çocukluk çağı biter ergenlik dönemi başlar (Kaya, 2003:56).

### **2.3. Zekâ ve Zekâ Gelişimi**

Zeka, çok değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre, zeka zihinsel bir gücü, bir genel yeteneği ifade etmektedir. Öğrenme, problem çözme, muhakeme edebilme, mantıklı düşünebilme, yeni durumlara ve çevreye uyabilme, doğru karar verme, olgular, deneyimler ve öğrenilenler arasında bağlantı kurma, genelleme yapabilme, amaçlı hareket edebilme, doğru algılama, hatırlama, orijinal nitelikte zihinsel davranışlar gösterme vb. zihinsel güç ve yetenekler bireyin zekasını belirlemektedir (Cirhinlioğlu, 2001:157).



Zeka kalıtımla gelen zihinsel potansiyel ve çevresel etkenlerle kazanılan zihinsel yetenekleri içermektedir. Kalıtım bireyin zekaca potansiyelinin ne olabileceğini belirlemektedir. Çevre ise bireyin bu potansiyele ne derece ulaşabileceğini belirler. Bir birey doğuştan geri zekalı ise, yani kalıtımla getirdiği zeka potansiyeli düşük ise ona sunulan zengin çevresel olanaklar zekasının gelişmesine yardım etse de onu normal ya da yüksek zekalı bir düzeye ulaştıramaz (Cirhinlioğlu, 2001:157).

Ayrıca, birey doğuştan üstün zekalı bile olsa, uygun çevresel uyarıcıların olmaması, zekanın var olan potansiyeli kadar gelişmemesine sebep olur. Sonuç olarak zeka bölümü daha çok kalıtımın etkisi altındadır. Ancak, zekanın ne olacağı kalıtım ve çevre arasındaki etkileşimle belirlenir (Cirhinlioğlu, 2001:157).

Zeka gelişimi ilk yıllarda hızlı daha sonraki yıllarda yavaştır. Zeka bölümü, düzeyleri çocukluk döneminde aşamalı olarak artar. Sonra durgunlaşır. Ve genellikle bu noktadan sonra çok az değişiklik gösterir. Genellikle 15 yaşından 20 yaşma kadar zekanın yavaş geliştiği, sonra durakladığı kabul edilir. Bu yaştan sonra da gelişen bilgi, beceri ve deneyimdir. Zihin gelişimi kimi psikologlara göre 14 yaşında (Terman & Merrill, 1960), kimilerine göre ise 18-21 yaşlarında tamamlanmaktadır (Wechsler, 1939). Ancak, zihin gelişiminin 55 yaşma kadar sürdüğünü belirtenler de vardır (Bayley, 1969).

İlk yaşlarında yeterli beslenme, gelişmeyi sağlayan uyarıların yeterliliği, çocuğa gerekli ilginin gösterilmesi zekayı olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğa gösterilen ilginin ve uyarımın yetersiz oluşu zekaca sahip olduğu potansiyelin tam olarak ortaya çıkmamasına neden olur. Ancak, bireyin başarısına zekanın yanında, zeka testlerinin ölçmediği birçok yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri ve bilinmeyen diğer faktörler de etki etmektedir. Kişilik farkları, psikolojik etkenler, geçmiş yaşantılar, eğitim, çevresel etkenler, güdüler, deneyim gibi pek çok faktör aynı zeka bölümüne sahip bireylerin zekalarının farklı yönlerde gelişmesine ve farklı davranmalarına yol açmaktadır. Ayrıca, aynı zeka bölümüne sahip bireylerin değişik alanlarda yeteneklere sahip olması da doğaldır. Çünkü zeka pek çok alandaki yeteneği kapsamaktadır (Cirhinlioğlu, 2001:158).

### 2.3.1. Zeka Geriliği (Mental Retardasyon) ve Nedenleri

Zeka insan davranışını düzenleyen en üst sentez yeteneğidir. Amaca yönelmiş bir uyum sağlayabilmek için geçmiş deneylerden yararlanarak sorunlara çözüm getirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Mental retardasyon ise genel entelektüel işlevselliğin, ortalamanın önemli derece altında olması kabul edilmektedir. DSM-IV deki tanıma göre; aşağıdaki yetenek alanlarından en az ikisine uyum işlevlerinde belirgin sınırlılık olması gerekmektedir. Bu yetenek alanları: iletişim, kendine bakım, ev yaşamı, toplumsal veya kişiler arası beceriler, toplumun sağladığı olanakları kullanma, kendi kendini yönetip yönlendirme, okulla ilgili işlevsel beceriler, iş, boş zamanlar, sağlık ve güvenlik alanlarında kendi kültürüne ve yaşma uygun beklenen ölçüleri karşılama olarak belirtmektedir. Bu uyum işlevlerine ait bilgilerin öğretmen, arkadaş, ebeveyn gibi birkaç kaynaktan alınması önemlidir (Tüzün, 2001:65).

Bu bozukluk 18 yaşın altında başlayan; bilişsel, motor, dil ve sosyal alanları içeren genel zihinsel işlevselliğin belirgin olarak ortalamanın altında olması ve eşlik eden uyum bozukluğu ile belirlenmektedir. Genel zihinsel işlevsellik bireysel olarak uygulanan bir ya da daha çok standart zeka testinin (örn. Çocuklar için Wechsler Zeka Skalası- gözden geçirilmiş şekli WISC-R; 6-16 yaşlar arası, Stanford- Binet; 2-18 yaşlar arası geçerlidir, Kaufman Çocuklar için Ölçüm Bataryası) değerlendirilmesi sonucunda elde edilen zeka bölümü (IQ) ile tanımlanır. Amerikan Zeka Yetersizliği Birliği (American Association on Mental Deficiency, AAMD)'nin tanımlamasına göre de zeka geriliği, gelişim döneminde oluşan, uyumlu davranışların eksikliğini içeren normalin altındaki zeka işlevidir. Bu tanım zeka geriliğinde, şimdiki uyum sorununu ve işlevsellikteki sınırlılığı şart koşar (Şenol, 2006:230).

Teşhis ve tanımda şu ilkelere uyulması uygun olacaktır. Bu ilkeler;

- Çocuk bütün olarak incelenmelidir.
- Çocuğun sağlık durumu beden, zihin sosyal ve kişilik gelişimi ayrı ayrı bütün unsurları kapsayacak şekilde derinliğine incelenmelidir.

- Çocuğun yalnız incelendiği zamanki durumu değil o ana kadar olan gelişimi de incelenmelidir.
- Çocuğun her yönü ve özelliğinin incelenmesinde mümkün olduğu kadar çeşitli ve uygun testler kullanılmalıdır.
- İncelemeler incelenen alanda yeterli bilgi ve beceri sahibi uzman kişiler tarafından yapılmalıdır.
- Teşhisin doğruluk ve yanlışlığı sürekli incelemelerle kontrol edilmeli ve sonuç daima değişikliğe açık tutulmalıdır.
- Teşhis çocuğun yalnızca yetersiz olduğu yetenekleri değil, yeterli üstün olduğu ve başarılı olacağı alanları ortaya çıkarmayı da amaç edinmelidir (Çağlar, 1987).

Çocuğun zihin engelli olup olmadığına karar verebilmek için, durumunun zeka ve uyum boyutlarında ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir. Çünkü zeka ile uyum özellikleri arasında tam bir ilişki bulunmamaktadır (Eripek, 1996).

AAMR'nin yeni tanımlama ve sınıflandırma sisteminde zihinsel işlevlerdeki sınırlılıklar, zihinsel işlevlerdeki bu sınırlılıklarla ilişkili uyumsal beceri alanlarında sınırlılıklar gösterme durumu ile birlikte ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. AAMR (1992) tanımının uyarlanması dört varsayımın dikkate alınması gerektiğini özellikle vurgulamaktadır. Çünkü geçerli değerlendirmenin, ancak bu varsayımların dikkate alınmasıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu varsayımlar şöyledir (AAMR, 1992; Eripek, 1997).

1. Geçerli değerlendirmede bireyin kültür ve dil farklılıkları olduğu kadar iletişim ve davranış özelliklerindeki farklılıklar da göz önünde bulundurulur. Bireyin kültür, dil, iletişim ve davranışlar gibi özelliklerinin göz önünde bulundurulmaması yapılacak değerlendirmeyi geçersiz kılabilir. Bu nedenle disiplinler arası bir ekip tarafından bireyin, gereksinimlerinin ve koşullarının çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerekir.

2. Uyumsal becerilerde sınırlılıklar, bireyin yaşıtlarının buldukları tipik çevre koşullarında geçerlidir ve bireyin yardıma olan gereksinimi ile ilişkilidir. Bireyin yaşıtlarının bulunduğu tipik çevre koşulları, bireyin yaşıtlarının genel olarak yaşadıkları, öğrendikleri, çalıştıkları ve etkileşimde buldukları ev, yakın çevre, okul, iş ve diğer ortamları ifade etmektedir. Yaşıt kavramı aynı zamanda bireylerin aynı kültür ve dil geçmişine sahip oldukları anlamını taşımaktadır. Uyumsal becerilerde sınırlılıkların belirlenmesi, bireyin gereksinim duyduğu hizmetleri ve çevrenin sunduğu yardımları içeren yardımların analizi ile birlikte ele alınmaktadır.

3. Özel bazı uyumsal becerilerde görülen sınırlılıklar tüm becerilerde ve kişisel yeterliklerde de sınırlılıkların olacağı anlamına gelmez. Birey diğer uyumsal becerilerde ve kişisel yeterliklerde güçlü olabilir. Bireyler sıklıkla zihin engellilikten bağımsız bazı yeterliklerde güçlü olabilirler a) Birey, zihin engellilikle ilişkili uyumsal beceri sınırlılıklarından bağımsız olarak fiziksel ve sosyal yeterliklerde güçlü olabilir. b) Birey, belirli bir uyumsal beceri alanında (örneğin, sosyal beceriler) güçlü olabilirken, diğer beceri alanlarında (örneğin, iletişim) güçlük gösterebilir. c) Bireyin belirli bazı uyumsal becerileri güçlü olurken aynı alanda sınırlılıkları olabilir (örneğin, işlevsel matematikte, işlevsel okumada sınırlı ya da tersi).

İnsanların belli bir alanda güçlü olup olmadığına karar vermek görecelidir. Buna karar vermenin en iyi yolu diğer beceri alanlarındaki durumuna bakmaktır.

4. Genellikle, belirli bir süre sağlanan uygun yardımlarla zihin engelli bireyin yaşam işlevlerinde ilerlemeler gerçekleşir. Uygun yardımlar; bireyin gereksinimlerine uygun hizmetleri, personeli ve düzenlenen ortamları kapsamaktadır. Her ne kadar zihin engellilik durumu yaşam boyu görülme de, birçok bireyde yardıma duyulan gereksinim, uzunca bir süre; bazılarında ise zaman zaman devam edecektir. Gerçekte zihin engelli tüm bireyler etkili yardım hizmetleri sonucu olarak işlevlerini geliştirirler. Bu da onları daha bağımsız, üretici ve yaşadıkları toplumla daha bütünleşmiş duruma getirir.

Tanımda tek tek sıralanan ve açıklanan iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş gibi uyumsal beceri alanları başarılı bir yaşam

sürdürmenin temelinde yer almaktadır. Bu becerilerin ise, zihin engellilere ilişkin alanda bağımsız yaşam becerileri kapsamında ele alındığı görülmektedir (Brolin, 1993; Snell, 1983; Smith, Patton, 1994). Sonuç olarak, zihin engellilerin yardım gereksinimlerinin önemli bir bölümü sayılan uyumsal beceri alanları, bağımsız yaşam becerileriyle yakından ilişkili olmaktadır.

Zeka geriliğinin belirgin olduğu durumlar birçok zihinsel hastalığın tanımından öncesinde dikkati çekmiştir. Çağımızda zeka geriliği anlamında "zeka yetersizliği", "zeka özürü", "normal altı zeka", "oligofreni" ve yakın zamanda "gelişimsel engellilik" ve "gelişimsel gecikme" gibi terimler kullanılmaktadır. "Gelişimsel Özürlülük" terimi ise, zeka geriliği, serebral palsi, otizm ve zeka geriliği ile yakından ilişkisi olan diğer nörolojik bozukluklar gibi ileri derecede ve süregelen zihinsel ve fiziksel bozuklukları tanımlamak için kullanılmaktadır (Şenol, 2006:231).

Değerlendirmenin objektif ve standart olmasını sağlamak amacıyla Binet ve Simon, Fransız okullarındaki başarısız öğrencileri değerlendirmek ve sorunlarına çözüm bulmak için ilk zeka testini geliştirmiştir. Son 30 yılda zeka geriliği olan bireylere yönelik yaklaşımlarda önemli değişiklikler başlamıştır. Zeka geriliği olan bireylerin değerlendirildiği ve desteklendiği birimler, ruhsal bozukluk tedavi ünitelerinden ayrılarak zeka geriliğine özel daha yoğun destek başlatılmıştır. 1960'lı yılların başında zihinsel engelli çocukların eğitimi için okul öncesi programlar başlatılmış. Şu andaki görüş de, bu çocukların erken dönemde tanınması, değerlendirilmesi ve doğru yaklaşım ile desteklenmesidir (Şenol, 2006:231).

Zeka geriliğinin sıklığı % 1-3 olarak öngörülmektedir. Zeka geriliği olan çocukların en büyük bölümü (% 85) hafif derecede iken % 10'u orta derecede, % 3-4 u ağır zeka geriliği olup tüm zeka geriliği olgularının % 1-2'si ise ileri derecede ağır zeka geriliği derecesindedir. Hafif derece zeka geriliği, okula başlamadan önce anne-baba veya çevre tarafından fark edilemeyebilir. Çocuklar okula başladıktan ve ev dışındaki etkinliklere katıldıktan sonra zihinsel yetersizlikleri anlaşılmaya ve görünür hale gelmeye başlar. Derslerin, sınıf atladıkça daha da güçleşmesi ve bilişsel yeti gerektirmesi nedeniyle ergenlik dönemine doğru fark edilme en belirgindir. İleri

derece zeka geriliği olanlara çok erken yaşlarda tanı konur. İleri derece zeka geriliği olanlarda zeka ile toplumsal işlev arasındaki ilişki açıktır. Bunlar çocuklukta özel desteğe' gereksinim duyarlar ve bu durum erişkinlikte de devam eder (Şenol, 2006:231).

Hafif derece zeka geriliği olan çocukların yarısından fazlası özel desteğe gerek duymaz. Zeka bölümlerine göre kendine yeterlilik gözden geçirildiğinde, zeka bölümü 40'ın altında olanların hiçbiri kendine yeterli değildir. Zeka bölümü 40-49 arasında olanların % 20'si, 50-59 arasında olanların % 42'si ve 60-69 arasında olanların % 71'i kendine yeterlidir (Şenol, 2006:231).

Zeka geriliği gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde normallerden önemli derecede gerilikle birlikte uyum davranışlarında yetersizlik gösterme durumudur (Grassman, 1983). Zihnin gelişmesinde meydana gelen yavaşlama, duraklama ve gerileme nedeniyle davranış ve uyum yönünden yaşitlarına göre sürekli gerilik ve yetersizliği olduğu için normal eğitim programından yararlanamayana geri zekalı denilmektedir (Mercer & Payne, 1975).

Çocuğun gelişiminde görülen yavaşlıklar bir zeka geriliği işareti olabilmektedir. Okul öncesi dönemde geliştirilmesi beklenen davranış becerileri zeka geriliği olan çocuklarda sınırlıdır. Bu çocuklar öğrenmede, öğrendiklerini hatırlamada, dikkat yeteneklerinde, dil gelişiminde, hareket gelişiminde, kişisel- sosyal becerilerindeki gelişimde hatta, fiziksel gelişimlerinde yaşitlarından geridir. Zeka geriliğinin derecesine bağlı olarak çocuklar bu alanlarda sınırlılıklar gösterirler. Örneğin, orta derecede zeka geriliği olan bir çocuk okul öncesi dönemde konuşmayı öğrenebilirken, ağır derecede zeka geriliği olan ancak okul çağında öğrenebilmektedir (Cirhinlioğlu, 2001:159).

Geri zekalı bir çocuğun zihinsel gelişmesi normal çocuğun zihinsel gelişmesinin geçtiği süreçlerden geçer. Fakat çok daha yavaş gerçekleşir. Hiçbir zaman da kronolojik yaşıyla uyumlu hale gelmez. Örneğin, normal çocukta geri zekalı çocukta önce oturur, sonra yürür. Ancak, bu becerilere ulaşma zamanları çok farklı olur. Normal çocuk on ikinci ay civarında yürürken, geri zekalı çocukta bu beceri geriliğinin

derecesine bağlı olarak çok daha ileri yaşlarda gerçekleşir veya hiç gerçekleşmeyebilir. Ancak, zeka geriliği sadece zihinsel gelişmede bir yavaşlık değildir. Aynı zamanda zihinsel gelişmedeki bir engellemeyi de içermektedir. Geri zekalı birey ya da ocuk zihinsel potansiyelinin üzerindeki bir beceriye ne kadar uzun zaman tanınırsa tanınsın sahip olamayacaktır (Cirhinlioğlu, 2001:159).

Bir çocuğu geri zekalı olarak tanımlamak için, önce çocuğun zihinsel gelişiminin kronolojik (takvim) yaşına uygun olup olmadığına bakılır. Bu amaçla, çocuğa zeka testi uygulanır. Test sonucuna göre bir zihinsel gelişim yaşı elde edilir. Zihinsel gelişim yaşı takvim yaşından küçük olan çocuğun zihinsel gelişiminde bir gerilikten söz edilir. Testlerden elde edilen bu sonuç zihinsel geriliğin teşhisinde önemli bir kriterdir. Zihinsel geriliğin tanısını koyarken, diğer ölçüt olarak da kişinin içinde yaşadığı topluma uyum yapıp yapmadığı, kimseye gereksinimi olmadan yaşayıp yaşamadığı saptanmalıdır. İçinde yaşadığı topluma adapte olma, kendine yeterli olma, bağımsız yaşayabilme, günlük yaşam becerileri ve kişisel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmede kendi kültürünün ve yaşının gerektirdiği düzeyde uyum yapabilen bir kişiyi zeka bölümü ne olursa olsun geri zekalı olarak sınıflandırmak doğru değildir. Çocuklar söz konusu olduğunda bu ölçüt, çocuğun yaşının ve kendi kültürel grubunun gerektirdiği düzeyde sosyal gelişme içinde olup olmadığı ve kendine yeterliliği olmalıdır. Örneğin, kendini denetleyebilmede, beslenmede, giyinmede, iletişim kurmada, sosyal uyumunda yaşma göre yetmezlik ve bozukluk olmalıdır (Cirhinlioğlu, 2001:159-160).

Zeka gerilikleri, zeka bölümü ve eğitimsel açıdan sınıflandırılmaktadır. Zeka bölümü bir kişinin herhangi bir zeka testinden aldığı puanlara göre saptanan zihinsel gelişme yaşının takvim yaşma bölünüp yüzle çarpılmasından elde edilen rakamdır. Zeka bölümü bireyin zekasının normal popülasyona göre olan durumunu gösterir. Bu gün kullanılan zeka testlerinin çoğunda bir kişi kuramsal olarak 0 ile 180 arasında bir zeka bölümü skoru elde edebilir. Zeka gerilikleri eğitimsel açıdan sınıflandırılırken, bireyin eğitilebilirlik ve ğretilebilirlik açısından gösterebileceği potansiyel göz önüne alınır. Bu ltler açısından zeka gerilikleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Cirhinlioğlu, 2001:160).

Normal Zeka: 90 ile 110 arasındaki zeka bölümlerini kapsar. Bu gruptakiler normal eğitimi programlarını yürütürler. Sınır Zekalılık: Zeka bölümleri 71- 90 arasında değişir. Sınır zekalı çocuklar okula gidene kadar fark edilmeyebilirler. Bu gruptaki çocuklar geri zekalı olarak kabul edilmezler. Ancak, normal çocuklardan daha yavaş öğrenirler. Çabuk kavrayamazlar ve öğrendiklerini hatırlamada güçlük çekerler. Karmaşık fikirleri anlamada zorlanırlar. Öğrendiklerini yeni durumlara ve olaylara genellemeleri zordur. Bu tür çocukların zekalarında sınırlılık olduğu özellikle okul öncesi dönemde fark edilmediği için yaramaz, tembel, dikkatsiz olarak algılanırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994).

Sınır zeka düzeyindeki çocuklar; okula başladıklarında okumayı geç söker, sınıfın en gerisinde kalırlar. Bazıları okumayı ikinci yılda öğrenir. Eğer yavaş öğrendikleri göz önünde tutulup ders programları buna göre ayarlanırsa normal bir sınıfta eğitim görebilirler. Çocuk için, eğitim sürecinde yapılacak sık tekrarlamalar ve dışarıdan yapılacak destek önemlidir. Motor becerilerinde hemen hemen bozukluk görülmeyen bu gruptaki bireyler ortaokul lise düzeyinde bir akademik eğitim görebilirler. Yetişkin çağda her açıdan bağımsız yaşayabilirler. Sosyal ve ekonomik yönden başka bir problem çıkmadığı takdirde topluma iyi uyum sağlarlar (Cırhinlioğlu, 2001:160).

Hafif Derecede Zeka Geriliği: Zeka geriliği olan grubun % 85'ini oluşturmaktadır. Genellikle duyu ve motor alanda yıkım yoktur. Bu gruptaki kişilerin büyük bir kısmı normal dil gelişimi ve sosyal alandaki becerilerini okul öncesi dönemde kazanırlar bu nedenle zeka geriliği tanısı koymak çok zordur. Onlu yaşların sonlarına doğru, 6'ncı sınıf düzeyinde okul becerileri kazanabilirler. Yetişkin dönemde yaşamlarını kendi başlarına yönetebilirler, fazla beceri gerektirmeyen ya da az beceri gerektiren pratik el işleri yapabilirler. Düşük akademik beklenti olan sosyokültürel ortamlarda hafif zeka geriliği önemli bir sorun yaratmayabilir. Ancak hafif zeka geriliği olan kişi, aynı zamanda duygusal ve sosyal bakımdan gelişmemişse (evliliğe uyum yapabilme, çocuk yetiştirme, gelenek ve kültürün beklentilerine uyabilme gibi alanlarda) zeka özrünün sonuçları açıkça belli olur (Şenol, 2006:232).



Bu gruptaki bireylerin zeka bölümleri 50- 70 arasında yer alır. Eğitilebilir düzeydeki geriliklerdir. Normal yaşlılarından önemli ölçüde yavaş öğrenirler. Bu nedenle normal bir sınıf için hazırlanmış eğitim programlarından faydalanamazlar. Zihinsel potansiyellerini tam olarak kullanma fırsatı bulan bu gruptaki bireyler altıncı sınıf düzeyine kadar olan akademik becerileri (okuma, yazmak, matematik gibi) öğrenebilirler (Mercer&Payne, 1975). Kendilerini normal koşullarda bağımsız yaşatabilecek bir sosyal uyum gösterebilirler. Fazla karmaşık olmayan işlerde çalışıp ekonomik olarak yarı bağımlı veya bağımsız yaşayabilirler. Özbakım becerilerini öğrenebilirler.

Duyusal ve motor bozukluklar çok azdır. Erişkin yaşlarda kendi başlarına toplumsal ve mesleki yetenekler kazanmalarına rağmen olağan dışı alışmadıkları bir sıkıntı ile karşılaştıklarında desteğe gereksinimleri olur. Uygun destekle ve denetimle toplumda başarı ile yaşarlar (Tüzün, 2001:65).

Bu gruptaki çocukların okul öncesi dönemde konuşmada, öğrendiklerini hatırlamada, emirleri izleme, el-göz koordinasyonu gerektiren becerileri uygulamada zorlukları vardır. Bu çocuklar, okul faaliyetlerini ve basit oyunları öğrenmede yavaş olabilirler. Düşündüklerini sözlü ifade etmede sınırlılıkları vardır. Kaba motor gelişiminde normal yaşlılarından belirgin bir fark yoktur (Whitsede&Simm, 1988).

Orta Derecede Zeka Geriliği: Zeka geriliklerinin % 10'unu oluşturur. Bu gruptaki bireylerde kavramada ve dil gelişiminde gecikme vardır. Kendilerine bakımı ve motor becerileri geri kalmıştır ve bazıları yaşam boyu başkalarının denetimine gereksinim duyar. Okuma, yazma ve sayma gibi temel becerileri zor da olsa öğrenirler. Akademik olarak ikinci sınıf düzeyinden ileri gidemezler. Bildikleri yerlerde tek başlarına dolaşabilirler. Bu bireyler yetişkin döneminde, denetim altında yapılandırılmış bazı pratik işleri yapabilirler. Genel olarak hareket yetileri tam olup bedensel olarak etkindirler (Şenol, 2006:233).

Zeka bölümü 35-50 arasında olanları kapsar. Davranışsal boyutta öğretilbilir düzeyde zeka gerilikleridir. Yani, temel akademik becerilerde eğitilemeyen, ancak günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve kişisel bakım becerilerini öğrenebilen gruptur. Bu gruptaki çocukların zihinsel kapasiteleri oldukça düşüktür. Tüm gelişim alanlarında yaşıtlarından oldukça geridir. Okulöncesi dönemde konuşmayı öğrenebilir. İletişim becerileri çok sınırlıdır. Sosyal kuralları fark etmeleri ve topluma uyum sağlamaları zordur. Özellikle bu kategorinin alt sınırında olan çocukların okuma- yazma öğrenmeleri çok güçtür. Davranışları kendilerinin yarı yaşı olan çocuk gibidir. Bu çocukların kendi kendilerine giyinip soyunmayı, yemek yemeyi, tuvalete gitmeyi, öğrenmeleri mümkün olabilir. Uygun bir eğitim gördükleri takdirde belirli işlerde çalışmalarını sağlayacak bazı beceriler kazanabilirler. Ev hayatına ve yakın çevrelerine uyum yapabilirler (Cirhinlioğlu, 2001:161).

**Ağır Derecede Zeka Geriliği:**Zeka geriliği olan bireylerin % 3-4'ünü oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde gelişimleri büyük ölçüde geridir. Bu gruptaki bireyler ancak denetim altında kendilerine bakmayı öğrenirler ve basit düzeyde iletişim kurarlar. Yetişkin dönemde basit işleri yapabilir, sınırlı sosyal etkinliklere katılabilirler. Bu tanı grubundaki bireylerin çoğunda belirgin motor bozukluk ya da ilgili sakatlıklar vardır, bu da merkezi sinir sisteminde önemli bir zedelenme ya da gelişim bozukluğunun olduğunun bir göstergesidir (Şenol, 2006:233).

Zeka bölümleri 20- 35 arasında olan gruptur. Bu gruptakilerin eğitilmesi ve öğretilmesi olanaksızdır. Yaşamak için başkalarına bağımlıdırlar. Zihinsel kapasiteleri çok düşüktür. Kendi basma giyinip soyunma, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi en basit kişisel bakımlarını yapamamaktadırlar. Sözel iletişim ve konuşma becerileri çok az gelişmiştir. Okul çağında konuşmayı öğrenirler. Hareket gelişimleri okul öncesi dönemde çok zayıftır. Sürekli bakım ve denetim isterler. Tehlikelerden korunamazlar. Bu grubun üst sınırında olanlara eğitim ve denetimle basit işler ve kişisel bakım becerileri öğretilbilir. Okul öncesi dönemde bu gruptaki çocuklar bebek gibi günlük hayatlarının her alanında yardıma ve bakıma muhtaçtırlar (Cirhinlioğlu, 2001:162).

Derin Derecede Zeka Geriliği:Zeka geriliği olanların % l'ini oluşturur. Bu bireylerin kendilerine söylenenleri ve istenenleri anlama ve uyabilme yetileri ileri derecede sınırlıdır. Bu kişilerin çoğunluğu hareket edemez ya da hareketleri ileri derecede kısıtlıdır, idrar ve dışkı denetimi gelişmemiş olabilir. Ancak ilkel düzeyde hareketlerle sözsüz iletişim kurarlar. Temel gereksinimlerini sağlayacak yetileri ileri derecede kısıtlı olup ömür boyu bakıma muhtaçtırlar (Şenol, 2006:233).

Bu gruptakilerin zeka bölümleri 20'nin altındadır. Yaşadıkları sürece başkalarına bağımlıdırlar (Uğur, 1994). Tam denetim gerektirirler. Bazıları yürümeyi ve ilkel seviyede konuşmayı öğrenebilirler. Bu grupta ölüm oranı çok yüksektir. Zeka geriliğin nedenlerini genetik nedenler, çevresel nedenler olmak üzere iki grupta inceleyebiliriz. Genetik Nedenler:Anne ve babanın gen ve kromozomlarındaki bozukluk ve kromozomal değişiklik nedeniyle ortaya çıkan geriliklerdir. Örneğin, Down Sendromu, Trizomi 21 Sendromu (Cirhinlioğlu, 2001:162).

Ayrıca, anormal kromozom bölünmelerine yol açarak zihinsel geriliğe neden olan etkenler vardır. Bunlar annenin yaşı, babanın yaşı, hamilelik döneminde tedavi amacıyla veya herhangi bir nedenle X ışınlarına maruz kalma, hamilelik sırasında kızamıkçık, sarılık, asya gribi gibi hastalıkları yakalanma, hamileliğin ilk üç ayında bazı ilaçlar kullanma gibi etkenlerdir (Uğur, 1994).

Bunların dışında doğuştan metabolizma bozukluklarından oluşan hastalıkların ortaya çıkardığı gerilikler vardır. Örneğin, Fenilketonuri, Galaktase vb. Sağlıklı bireylerde alınan besin maddeleri vücutta belli bir biçim ve sıra içerisinde değişikliklere uğrar. Metabolizma olarak adlandırılan bu sürecin çeşitli nedenlerle sağlıklı olarak işlememesi sonucu ortaya çıkan zehirli maddeler beyin gelişimini engellemektedir (Mercer & Penye, 1975), (Tunçdoğan&Tunçdoğan, 1985 ).

Çevresel Nedenler: Çevresel nedenler doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası devrede çocuğu etkileyerek zihinsel geriliği ortaya çıkararak, kalıtımla ilgili olmayan nedenlerdir. Bunlar; Doğum Öncesi Nedenler: 1. Hamilelik sırasında annenin yakalandığı bazı hastalıklar (frengi, kızamıkçık, ağır geçen gripler vb).

2. Hamilelik sırasında röntgen ışıklarına maruz kalma. 3. Rh faktörü. Anne baba arasındaki kan uyumsuzluğunun ortaya çıkardığı ağır sarılık bebeğin beynini zedeleyerek zeka geriliğine yol açmaktadır. 4. Doğumdan önce nedeni tam bilinmeyen etkenlerin yarattığı hastalık ve durumlardan oluşan zeka geriliği (hidrosefali, mikrosefali). 5. Gebelik sırasında annenin aldığı bazı ilaçlar, zehirlenmeler (karbon monoksit, kurşun vb) 'in ortaya çıkardığı beyin patolojileri. 6. İç salgı bezlerinin yetersiz çalışması, enzim bozuklukları bebeğin bedensel ve zihinsel gelişmesini yavaşlatmaktadır (Cirhinlioğlu, 2001:163).

**Doğum Esnasında Ortaya Çıkan Nedenler:** Doğum esnasında zihinsel geriliklerin ortaya çıkışı genellikle beyin zedelenmesi sonucu olur. Doğum esnasında beyin üç nedenle zedelenebilir:1. Doğumun çok zor olması, başın pelvisten çok ani geçmesi, bebeğin yanlış pozisyonda doğması gibi nedenlerden dolayı beyinde doğrudan doğruya bir hasar ortaya çıkması. 2. Aynı nedenlerden dolayı kafatası içinde bir kanama olması. Kafatası içinde biriken kan belirli bir düzeye ulaştıktan sonra beyne basınç yaparak hasar meydana getirebilir. 3. Doğumun normalden uzun sürmesi sonucu ortaya çıkan oksijen eksikliğinin beyinde bir hasar ortaya çıkarması, göbek kordonunun bebeğin boynuna dolanması gibi durumlar zeka geriliğine yol açabilir. Ayrıca çocuğun doğumdan sonra bir dakikadan uzun süre nefes alamaması da beyni etkileyebilmektedir (Cirhinlioğlu, 2001:164).

**Doğum Sonrası Nedenler:** Doğum sonrası nedenler de çoğu kez çocuğun beyinde bir hasar yaparak geriliğe yol açmaktadır. Bunlar: 1. Çocukluk hastalıkları. Doğum sonrasında zihinsel geriliğe yol açan hastalıkların en yaygını menenjit ve ansefalitdir (Tamla, 1984). Bunların dışında çiçek hastalığı, kızıl, kabakulak, kızamıkçık vb. hastalıklar beyin iltihaplanmasına ve buna bağlı olarak beyin hasarına yol açabilmektedir. 2. Beyni örseleyen kafa travmaları (düşme, çarpma, trafik kazaları), zehirlenmeler de zekayı geriletebilmektedir. 3. Ayrıca, gebe kadının ve bebeğin yetersiz beslenmesi, gelişim için gereken uyarıların yoksunluğu da zeka gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Nedeni belirlenemeyen bir grup zeka gerilikleri de vardır (Cirhinlioğlu, 2001:164).

Sadece mental retardasyona bağlı hiçbir davranış ve kişilik özelliği yoktur. Bir kısım mental retardeler sakin bir kısım mental retardeler ise saldırgan olabilir. İletişim becerilerinin kısıtlı olması, kendilerini anlatamama yıkıcı ve saldırgan davranışın ortaya çıkmasına neden olur (Tüzün, 2001:66-67).

Düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklukta ve adolesanda uyum bozukluğu davranışları sistemik olarak şöyle sınıflandırılabilir: a- Uyumsuz davranışlar kişinin gelişimsel seviyesinin olgun olmaması veya davranışın uygunsuz olduğunun farkında olmaması veya kötü impuls kontrolünden kaynaklanabilir. b- Uyumsuz davranışlar çocuğun çevresinden aldığı bilgiyi uygun süreçlerden geçirmedeki veya işlemedeki yetersizliğini yansıtabilir. c- Uyumsuz davranışlar çocuğun böyle davranışların çevrenin ilgisini arttırdığını fark etmesine bağlı olabilir. d- Uyumsuz davranışlar çocuğun sözel olarak anlatamadığı veya yardıma ulaşamadığı tıbbi hastalıklarda, öznel sıkıntısında, öfkeleniğinde veya bir kayıp yaşadığında sıkıntısını yansıtabilir. e- Bütün bu davranışlar psikiyatrik bozukluk yelpazesinde oluşabilir. Uyumsuz davranışlar Lesh-Nyfan hastalığında olduğu gibi biyolojik olarak yönlendirilebilir (Tüzün, 2001:66-67).

Düzeyde zihinsel geriliği olan kişiler ile normal IQ lu kişilerle psikososyal ortam açısından çok farklılıklar yaşarlar. Çeşitli olağan dışı psikososyal stresörler, ocuk bakımı, eğitsel ve bakım şekilleri ile karşılaşırlar. Ebeveynlerin her gelişimsel dönemdeki tepkileri eleştirilebilir. Ebeveynlerin ilk Öğrendiklerinde inkar, yas kırgınlık, üzüntü hissettiklerini araştırmalar göstermiştir. Bu durum normal bağlanma süreci için gerekli duygusal bağda azalmaya yol açar. Bunun sonucunda bu çocuklar kötü bakım, fiziksel ve cinsel istismar ve ihmal açısından risk grubuna girerler. Babalar zihinsel geriliği olan çocuklarından uzaklaşıp tüm yükü annelerinin üstüne bırakırlar (Tüzün, 2001:67).

Okul çağında retarde çocuğun özel sınıflarda okuması normal arkadaşlarla yetenekleri, kültürü, adetleri öğrenmekten alıkoyar. Bu durum çocukta utanma, kaçınma ve farklılık duyguları oluşturur. Yaş büyüdükçe sporda, sosyal olaylarda ve diğer grup aktivitelerinde yeterlilik gösterememesi ve tekrarlayan kötü deneyimler kendine ait güvenim azaltır. Hafif retardelerin katılma gayretleri ile alay edilir, günah keçisi durumuna getirilir. Ebeveynler de topluma çocukları ile girmekten kaçınır, çocuklarının durumlarından utanma duyguları ile savaşırlar. Adolesan dönemde hem bilişsel temelli gecikme hem yetersiz deneyim sonucu bağımsız işlevlerde yetersizlik ortaya çıkar. Bir çok okul sadece akademik eğitim vermekle kaldığı sosyal ve pratik yetenekler öğretilmediği için uyum davranışı repertuarında yetersizlikler ortaya çıkar. Bu yetersizlikler affektif açıdan iniş ve çıkışlar, episodik patlamalar, dışa vurumlara neden olur. Cinsiyet rol gelişimi, cinselliğin mekanizması, özdeşim gelişiminin önemle üzerinde durulmalıdır (Tüzün, 2001:67).

#### **2.4.Çocuk Yetiştirme Tutumları**

Anne-babanın temel görevi, çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bunun yanı sıra, toplumun kültürel değerlerini ve kurallarını da çocuğuna aktarır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, anne-babalar, çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerileri arttıkça çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmekte ve daha sağlıklı çocuklar yetiştirebilmektedirler ( Şendil, 2003:171).

Ayrıca, bir bebeğin planlanmış, beklenen bir bebek olup olmadığı, doğduğunda anne-babasının yaşları, fiziksel ve duygusal sağlıkları, evlilik yaşantıları, refah içinde ya da fakir olup olmadıkları, evde kaç kişiyle ve kimlerle yaşıyor oldukları gibi bir çok sosyal faktör, bebeklikte ve daha sonraki yetişkinlik yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda bebeğin, cinsiyeti, mizacı, sağlık durumu, kaçınıcı çocuk olduğu gibi bir çok özelliği de anne babayı etkileyen faktörlerdir (Papalia&Olds, 1992).

Bir kadının kendisini bir anne olarak görme kapasitesi, anneliğe psikolojik olarak hazırlanmasında önemli bir rol oynar. Annelik rolünü kazanmanın, ilk gebelikten yaklaşık çocuğun doğumundan sonraki 6 aya kadar uzanan bir evreden geçerek oluştuğu ileri sürülmektedir. Birinci evrede, henüz bir anne adayı olan kadın, annelik rolüyle ilgili sosyal olarak çeşitli değerli öğeleri inceler ve bunun provasını yapar. Hamile kadın, annelikle ilgili rol davranışlarını çevresindeki bebeklerle ilişki kurarak dener ve yine bu rolü başarıyla" uygulayan kadınların davranış ve inançlarıyla ilgili keşiflerde bulunur. Bebekten gelen geri bildirimler, potansiyel olarak kendini yeterli bir anne gibi hissetmede kadına güvenlik duygusunu sağlar (Şendil, 2003:172).

İkinci evre, anne olma veya bir çocuğa sahip olmayla ilgili fantezileri içerir. Çeşitli olası durum ve tecrübeler düşünsel olarak keşfedilir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalının 1999 yılından itibaren yürüttüğü boylamsal bir çalışmada, henüz hamilelik döneminde olan 60 kadın ve eşleri incelenmeye başlanmış ve bebekleri 3 aylık olduktan sonra iki ayda bir olmak üzere anne-baba ve bebekleri izlemeye devam edilmiştir. Halen devam eden çalışmada, hamilelik dönemindeki annelere ve eşlerine "doğacak çocuklarını nasıl hayal ettikleri" sorulmuştur. Anne-babaların, doğacak bebekleriyle ilgili hayallerinin büyük bir kısmını, fiziksel ve ruhsal sağlığı yerinde olma ve esmer, sarı saçlı gibi fiziksel özellikleriyle ilgili beklentiler oluşturmuştur (Eğeci, Şendil, 2002).

Üçüncü evre, annelik rol tahminini içerir. Kadın artık bir anne olarak halihazırdaki benlik imajıyla uyumlu olan bir model arayışı ve buna uygun tutum ve davranışları inceleme ve değerlendirme aşamasındadır (Şendil, 2003:173).

Annelik rolünün tam kazanımı veya annelik rol kimliği, bebeğin doğumu ve ilk doğum periyodu sırasında meydana çıkan gerçeklik içerisinde çocuğun kimliğinin tespitini takiben oluşur. Doğum Öncesinde kendini bizzat bir anne olarak görmedeki güven, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin hazırlayıcısıdır. Yukarıda bahsedilen boylamsal proje kapsamında yürütülen bir başka çalışmada yine hamilelik dönemindeki anne-babalara kendilerini tanımlamaları amacıyla "ben kimim" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar, bu dönemdeki kadınların, erkeklere oranla, kendilerini daha fazla ebeveyn olarak (ben bir anneyim ya da anne adayım gibi) tanımladıklarını ortaya koymuştur (Cesur, Özer, 2002).

Çocuğa karşı yapılan davranışlar bir ebeveynden diğetine farklılık gösterebilir. Ne kadar çok anne baba varsa, o kadar çok çocuk yetiştirme biçimi vardır. Çocuğa karşı gösterilen farklı yetiştirme biçimleri olmasına rağmen, bu yetiştirme biçimlerinin ortak ve ağır basan taraflarını ele alarak onları gruplandırabiliriz. Anne baba tutumlarını beş grupta toplamak mümkündür: Bunlar, aşın koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumu, aşırı otoriter ve baskıcı anne baba tutumu, izin verici anne baba tutumu, reddedici tutum ve demokratik anne baba tutumudur ( Şendil, 2003:175).

#### **2.4.1. Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Anne Baba Tutumu**

Böyle bir tutumu benimseyen anne-babalar, adeta çocukları için pembe bir dünya oluşturarak, onu dünyadaki tüm zarar ve kötülüklerden korumaya çalışırlar. Demokratik tutumun aksine, çocuklarına kolay kolay sorumluluk veremezler, çünkü çocukları beceremez, yanlış yapar, dolayısıyla da zarar görür. Çocuğun yapabileceği bir çok şey büyükler tarafından yapılır. Çocukları iyi beslesin diye ağzına beslemekten (kendi başına yiyebilecek yaşta olmasına rağmen), “yetiştiremiyor” ya da “yoruluyor” diye ev ödevini yapmaya, hatta evlenmiş çocuğunun ev yaşamını idare etmeye kadar uygun olmayan müdahaleler söz konusudur ve çoğu kez bu çocuklar da artık, bu destekler olmaksızın bir çok işlevi yerine getiremez hale gelmişlerdir (Şendil, 2003:175).

Genellikle bu tür anne-babaların çocukları girişimci olmayan, korkak, çekingen, kendilerine güvensiz, daima bir başkasının desteğini arayan ve belirli beceriler yönünden yaşlılarından daha yavaş gelişmiş çocuklardır. Bu da çocuğun özellikle sosyal ilişkilerde pasif olmasına neden olur. Ev dışındaki dünya onlar için gerçekten uyumu zor ve hatta tehlikelerle doludur, özellikle de kendilerini koruyacak yetişkinlerin olmadığı yaşit grupları içinde, oyun ortamlarında bile varlık gösteremezler ve diğere çocuklar tarafından dışlanabilir, alay edilebilir hatta tartaklanabilirler (Şendil, 2003:175)



Aşın koruyucu ve müdahaleci anne babalar çocuklarını adeta kendilerinin bir uzantısı gibi görürler ve çoğu kez de onlarla duygusal yoksunluklarını giderirler. Çocuğun anne-babaya olan bağımlılığını bir görev olarak algırlar. Cinsiyetler arasında fark gözetirler, Özellikle kız çocuğunun bağımsız bir birey olması tehlike içerdiği için kız çocuk üzerinde daha fazla kontrol sağlamaya çalışırlar (Şendil, 2003:176).

#### **2.4.2. Aşırı Otoriter ve Baskıcı Anne Baba Tutumu**

Bu tutumu benimseyen anne-babalar, demokratik tutumun tam tersine çocuklarının kendilerinden farklı bir birey olduğu düşüncesinde değildir. Bu tutumun temel niteliği çocuğa karşı gösterilen baskıdır. Anne baba çocuklarına kesin olarak hakim olduklarına inanırlar. Hiçbir açıklama yapılmaksızın konulan kurallar vardır. Çocuklar anne-babanın koydukları bu kurallara, koşulsuz uymalıdır ve itaat emelidir. Sürekli bir değerlendirme, kontrol etme ve şekil vermeye çalışma vardır: (Öyle yapılmaz, böyle yapılır ne biçim oturuyorsun... vb.) İstenmeyen davranışlar cezalandırılır. Bu ceza çoğu kez sözel olarak hakaretten, küçümsemeye, aşağılamaya hatta dayığa kadar varabilir. İletişimin tek yönlü oluşu ve baskıcı tutum anne-baba-çocuk ilişkisindeki sevgi ve ilgiye dayalı ilişkiyi engelleyici olmaktadır. İlişkilerde daha çok korku ve kızgınlık duyguları egemendir. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar duygu (özellikle de öfke ve kızgınlık ' duygularını) ve düşüncelerini kolay ifade edemeyen, otorite varlığında sinen, boyun eğen ama otoritenin olmadığı yerlerde kurallara aykırı davranan kişilerdir. Kendilerinden güçlü kişilere karşı itaat davranışı gösterirken, kendinden güçsüzlere karşı saldırgan davranışlar sergilerler (Şendil, 2003:176).

### 2.4.3. İzin Verici Tutum

Bu tutumu benimsemiş olan anne-babalar, genellikle çocuklarının her yaptığını hoş karşılar, bazen çocukları ile duygusal bağları zayıf bazen de çocuklarına karşı sıcak ve sevecendirler. Tutumlarındaki en önemli özellik, çocukların hiçbir şekilde denetlemeyişleri ve çocuklarının istediği her şeyi yapmalarına izin vermeleridir. Bu çocukların yemek, uyku ve televizyon seyretme gibi davranışları tamamıyla onların isteğine göredir. Aile içerisinde sorun olmayan bu davranışlar, toplumsal kuralların başladığı, okul, iş ve arkadaş ortamı gibi, sosyal ortamlarda sorun olmaya başlar. Arzu ve isteklerini denetlemesini öğrenememiş olan çocuk dış dünyada karşılaştığı güçlükler karşısında ne yapacağını bilemez. Böyle bir durumda saldırgan davranışlar gösterebilir ya da çoğu kez uyum sağlayamadığı için diğerleri tarafından dışlanabilir. Kendi anne-babalarından gördükleri izin verici tutumu, diğer insanlardan görememek onlarda hayal kırıklığı yaratabilir. Engellenmeye, dolayısıyla arzu ve isteklerini kontrol etmeye alışmamış olmaları, konsantrasyon, sebatkarlık gibi özellikleri geliştirmelerini engeller. Bu tür anne-babalar, çocuklarının her istediklerini yaptıkları halde nasıl olup da hala memnunsuz olduklarını ya da derslerine ilgi göstermediklerini anlayamazlar. Oysaki çocuk, istek ve arzularını denetlemeyi öğrenmemiş olduğundan dikkat ve çaba harcamayı gerektiren işlerden çabucak sıkılır (Şendil, 2003:177).

Çoğu kez, bu tutuma sahip olan anne-babalar, çocuklarıyla ilişkilerini yaklaşık okul yıllarına kadar çatışmasız sürdürürken, okulla birlikte artık çatışma yaşar hale gelirler. Zira daha önce küçük olan istekler (istediği oyuncak almak, televizyon kumandasını çocuğa teslim etmek veya bisiklet almak gibi...) büyümeye ve karşılanması zor bir hale gelmeye başlamıştır. Artık çocuk, istediği yere gitmek, istediği saatte eve gelmek gibi anne-' babayı endişelendirici ya da cep telefonu, motosiklet hatta 14-15 yaşlarında araba istemek gibi maddi külfeti ağır olan isteklerde bulunmaya başlamıştır. Bu türden davranışlar, özellikle de ergenlik döneminin başlarında, sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı ve arabayla hız yapma merakı olarak görülebilir (Şendil, 2003:178).

#### **2.4.4. Reddedici Tutum**

Çocuğun anne-baba tarafından istenmediği hallerde ortaya çıkan ve çok sık gözlenmeyen tutumdur. Bu, istenmeyen bir gebelik (evlilik dışı ilişki veya tecavüz gibi) sonucu doğuma bağlı olabilir. Ya da anne-babanın kendinden kaynaklanan nedenlere bağlı olabilir. Bu tutuma sahip olan anne-babaların çocukları sevgi ve ilgiden yoksundur, çoğu kez de ebeveyn tarafından reddedici olduğunu açıkça gösteren davranışlara maruz kalırlar. Bu, aşağılayıcı hakaretlerden çocuğu terk etmeye kadar çeşitli tepkiler biçiminde ortaya çıkabilir. Böyle yetişen çocuklar sevgi görmedikleri için kendileri de sevmezler ve diğer insanlara karşı güvensiz olurlar. İlişki kurmakta zorluk çekerler ve kızgınlık duyguları içindedirler. Zira bir yandan sevgi ihtiyacını karşılamak için insanlara ihtiyaç hissederler, fakat bir yandan da güvensiz ve kuşkucu yaklaşımları nedeniyle onlara güvenemezler (Şendil, 2003:179).

#### **2.4.5. Demokratik Anne Baba Tutumu**

Demokratik tutum, sağlıklı çocuk yetiştirmede en uygun yol olarak tanımlanabilir. Çocuklarına karşı demokratik tutuma sahip anne babaların, davranışlarını daha akılcı şekilde yönlendirdiği söylenebilir. Çoğu kez yanlış anlaşılan bir durum, demokratik tutumda herkesin istediğini yapabilmekte özgür olduğudur. Oysa ki, insanların bir grup halinde yaşamak zorunda olduğu her durumda, bu ilişkilerin düzenlenmesi için belirli kurallar olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu tutumu benimseyen anne-babalar mantıklı açıklaması yapılan kurallara sahiptir ve çocuk bu kurallara uyduğu sürece özgürdür. Önemli bir faktör,-kuralların çocuk tarafından anlaşılmasını sağlamak ve bunları tutarlı bir şekilde sürdürmektir. Tutarlılık, çocukların neyi yapıp yapmayacaklarını öğrenmeleri konusunda çocuklara yardımcı olması bakımından çok önemlidir. Böylece çocuk bir yandan denetim duygusuna sahip olurken, diğer yandan da güven duygusu yaşayacaktır (Şendil, 2003:179-180).

Demokratik tutuma sahip anne babalar, çocuklarını ayrı bir kişi olarak kabul edip onlara değer vermekte ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedirler. Çocuğun kendine has, biricik ve tek olduğunu kabul anlayışı vardır, onun aile içinde özgür şekilde gelişmesine, yeteneklerini en üst düzeyde açığa çıkarmasına ve "kendini gerçekleştirmesine" izin verilir. Çocuğuna barınma, beslenme, korunma gibi temel ihtiyaçların karşılanmasının yanı sıra ona "sevgi" gösterilir. Bu sevgi gerçekten karşılıksızdır. Çocuk böyle bir ailede anne babanın sevgi ve desteğinden hiçbir zaman yoksun kalmayacağını bilir. Çocuğa aile içinde eşit haklar tanınmıştır. Fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir. Anne baba, çocuklarına karşı daha arkadaşça yaklaşır, onlarla birçok şeyi paylaşırlar, onlara değer verir ve bunu onlara hissettirirler. Anne babalar katı kurallar koymak yerine esnek davranmasını da bilirler. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar, doğal olarak küçük yaştan başlayarak sorumluluk almaya hazır hale gelirler (Şendil, 2003:179-180).

Başarısızlıkların cezalandırılması yerine başarıları ödüllendirilir. Sık yapılan hatalardan biri anne-babanın daha çok çocuğun yaptığı hatalar üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bunun yerine öncelikle olumlu davranışları görmek ve bunu sözelleştirmek çocuğun olumlu bir benlik duygusu geliştirmesinde önemli rol oynar. Tıpkı yetişkinler gibi çocuklar da takdir edildikçe, insanların kendilerine güven duyduklarını hissederler ve bu duyguyu korumak için çaba harcarlar. Hiç kimse mükemmel değildir ve insanlar hata yaparak doğruyu öğrenir. Bu tutuma sahip ailelerde çocuğun istenmeyen davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılması ve istenilen davranışın kazandırılması için kanıt göstererek inandırma, mahrum bırakma (yaptığı hatanın büyüklüğü ile orantılı olacak şekilde örneğin sevdiği bir çizgi filmi seyretmesine izin vermemek, parka götürmemek) gibi disiplin yöntemleri uygulanabilir. Çocuğun disipline edilmesi amacıyla bedensel ceza uygulanmaz. Yine aynı amaçla onu sevgiden mahrum bırakma söz konusu değildir (böyle yaparsan seni sevmem, artık senin annen olmayacağım gibi...) (Şendil, 2003:180).

Bu şekilde yetiştirilen çocukların temel güven duyguları gelişmiş, bağımsız, fikirlerini serbestçe söyleyebilen, girişimci, sorumluluk alabilen, okul başarıları yüksek, kendine ve diğer insanlara saygılı, toplumsal uyumu olan, kendini geliştirmeye ve yaratıcı fikirler üretmeye istekli bireyler oldukları söylenebilir (Yılmaz,1999; Papalia&Olds, 1992; Kuzgun, 1991).

## 2.5. Şiddet

Kelimenin kökenine inildiğinde, yerli ve yabancı kaynaklarda benzer sözcük anlamlarına rastlanır. Oxford English’de (Hobart, 1996: 52) şiddet; “bedene zor uygulama”, “bedensel zedelenmeye neden olma”, “kişisel özgürlüğü zor yoluyla kısıtlama”, “bozma ya da uymama”, “rahatça gelişmesine ya da tamamlanmasına engellemek üzere bazı doğal süreçlere, alışkanlıklara, vb. yersiz kısıtlamalar getirme, “anlamın çarpıtılması”, “büyük güç, sertlik ya da haşinlik”, “kişisel duygularda sertlik”, “tutkulu davranışlara ya da dile başvurma” şeklinde çeşitli anlamlarda ve geniş bir alanda tanımlanmaktadır.

Fransızca- Türkçe Grand Dictionary’de “violentia” kökeninden gelerek, insanların ve nesnelerin kaba kuvveti, yamanlık, zorluk, birine karşı zor kullanmak, (viole) ırza geçmek, kirletmek anlamlarında kullanılmaktadır (Kocabay, 1990: 662). Şiddet dilimize Arapçadan geçmiş bir kavramdır. Kamus-ı Türkî’ye bakıldığında, şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma, kaba ve sert muammele, mükâfat ve ceza vermede mübalağ, peklik, müsadessizlik, sıkı ve ziyadelik olarak geçer (Sami, 1987: 771).

Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu’nda ise şiddet şöyle tanımlanmaktadır: Bir kişiye bir gruba ve topluma karşı yaralanmayla, ölüm ve psikoloji zararları, gelişme geriliği ile veya çöküntü ile sonuçlanacak fiziksel güç veya tehdit uygulamak (Mian, 2004: 14).

Tezcan’a (1996) göre, şiddet çok yönlü bir olgudur. Tek bir neden şiddeti doğurmaz. Ekonomik, psikolojik, toplumsal boyutlar şiddet olayında birlikte söz konusudur. Şiddetin tek bir nedene indirgenerek algılanması, bilimsel gerçeklerle bağdaşmamaktadır. Şiddet olgusunun en iyi toplumsal ilişkilerin dinamikleri içinde, bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılabilceğini savunanlar ise, çatışmaların birbiri ile

ilişki içinde olan, birlikte bir şeyler paylaşan ve ortak bir gelecek beklentisi olan bireyler ya da gruplar arasında olduğu düşüncesinden hareket ederler (Zülal, 2001: 35).

Şiddeti sosyo-psikolojik açıdan ele alanlara göre, şiddetin ortaya çıkışında toplumlarının yapılarının ve hareketliliğinin, toplumsal değişimin rolü vardır. Hızlı toplumsal değişimin şiddete yol açan yeni engellemeleri doğurduğu, bu değişimin ancak hızlı bir ekonomik gelişmeyle birlikte olmasının şiddeti azalttığı, çalışmalarda izlenmektedir (Campbell ve Muncer, 1990: 410–419).

Şiddeti içgüdüsel bir olgu olarak değerlendirenlerin başında Freud gelmektedir. Birinci, “içgüdüsel dürtü teorisi”nde, saldırganlıkla ve cinselliği birer dürtü olarak sunarken, bu dürtülerin kullanılma biçim ve niteliğinin ise insanın sahip olduğu gelişmişlik düzeyine göre değiştiğini savunmuştur. İkinci “içgüdüsel dürtü teorisi”nde yaşam içgüdüleri (eros) ve ölüm içgüdüleri (thanatos) den bahseder. İnsanın doğasında yaşam içgüdüleri ve ölüm içgüdülerinin birlikte bulunduğunu, insanların tüm eğilimlerinin bu içgüdülerin nihai sonucu olduğunu belirtir (Challaye, 1968: 6-8).

Freud’a benzer biçimde şiddeti içgüdüsel bir olgu olarak kabul edenlerden biri de Eric Fromm’dur. “Sevginin ve Şiddetin Kaynağı” adlı eserinde, insan eğilimlerinin en kötü ve en tehlikeli temelini oluşturan üç olgudan bahseder. Bunlar, ölüm sevgisi, hastalıklı narsisizm ve birlikte yaşayan insanlar arasındaki kandaşla cinsel ilişki saplantısıdır. Bu üç eğilim birleşerek insanı yıkmak için yıkmaya, nefret etmek için nefret etmeye götüren “çürüme belirtisini” oluşturur. “Çürüme belirtileri”nin karşısına “gelişme belirtileri” dediği şeyi koyar. Bu belirtiler, ölüm sevgisine karşı yaşam sevgisini, narsisizme karşı insan sevgisini, kandaşla cinsel ilişki saplantısına karşı bağımsızlığı kapsar. Bu iki yönelişten biri pek az kişide sonuna kadar gelişmiştir. Buna göre, Fromm, katıksız ölümsevere deli, katıksız yaşamsevere ise aziz der. İnsanların çoğunda ise ölümseverlik ve yaşamseverlik eğilimlerinin özel bir karışımı görülür; önemli olan bu iki eğilimden hangisinin ağır bastığıdır. Buna göre, ölümseverlik eğilimi ağır basanların en belirgin özelliği şiddete karşı olan tutumlarıdır şiddet ve öldürme onlar için bir yaşama biçimidir (Fromm, 1994: 12–42). Görüleceği üzere gerek Fromm gerekse Ericson’da insanda “ölüm içgüdüleri”,

“ölümseverlik” ve “yaşam içgüdü”, “yaşamseverlik” gibi eğilimlerle açıklanmaya çalışılan şiddet ve saldırganlık eylemleri, bu eğilimlerin hangi durumlarda ağır bastığını net bir biçimde ortaya koyamadıkları ve aynı zamanda toplumsal etkileşimin göz ardı edilmesi nedeniyle muğlâklık taşımaktadır.

“Şiddet, belirli eylemleri yapanlardan çok onların tanıdığı ya da kurbanı olanlara ait bir kelimedir” diyen Riches (1989: 12–27) göre, şiddeti tanımlarken önemli olan, şiddet eyleminin nasıl yapıldığını kavrayarak onu açıklamaktır. Bu durumda şiddet, “actor” tarafından meşru, tanık tarafından gayri meşru sayılan bir fiziksel zarar verme edimi olarak görülür. Riches’i böyle düşünmeye sevk eden şeyse, şiddet sayılan eylemlerin kültürlerarası farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi gerektiğine olan inancıdır.

## **2.6. Aileiçi Şiddet**

Aile içi şiddeti incelemeye yönelik çalışmalardan geçerli bulguların elde edilmesi, öncelikle incelemeye tabi tutulan toplumun toplumsal, kültürel, ekonomik, politik ve yasal özelliklerinin aile yapısı ve aile içi bireyler arası ilişkiler üzerindeki etkilerinin incelenmesine bağlıdır. Böylece toplumsal ve bireysel boyutta yaşanan olayların şiddet kapsamına girip girmediği, ancak mevcut değerlerle örtüşüp örtüşmediği noktasında anlaşılabilir. “Bu nedenle örneğin aile içi şiddeti etkileyebilecek faktörleri incelerken, ailenin gerek kendi içinde, gerekse kendi dışına dönük olarak verdiği toplumsal ve kültürel mücadelenin anlama çabasına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, kişiler arasında duygusal ilişkiler, çevre ile iş ilişkileri, giderek hem aile içindeki, hem de dışındaki ekonomik ve sağlık yapıları ve bu yapılardaki değişimler şiddet kullanma eğilimini etkilemektedir” (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995: 13).

Bugün bütün dünyada önemli bir sorun olarak kabul edilmesine rağmen, tarih boyunca aile içi şiddet, aileyi çevreleyen, toplumsal düzenden ve insan sağlığından sorumlu kişiler ve kurumlarca önemsiz, ailenin özel bir sorunu olarak görülmüş ve dışarıdan yardım yapılmasının mümkün olamayacağı savunulmuştur. Bugün de geçerli olmak üzere, örneğin; hekimlerin karşılaştıkları hastaların maddi durumları iyi ise aile içi şiddet olasılığını genellikle göz ardı ettikleri görülmektedir (Scutt, 1983: 216).

Bu kurumsal bakış açılarının yanında şiddetin, aile içi ilişkilerde, itaatsiz, otoriteye karşı gelen aile üyesini (kadın ve/veya çocuğun) yanlış olduğu düşünülen davranıştan vazgeçirme, onu çocuğa karşı bir disiplin yöntemi olarak uygulama ve bunların yanında, özellikle çocukların ve mali açıdan eşlerine bağımlı kadınların şiddete rıza gösterip bu yaşamlarını hiç değiştirmeye çalışmamaları ve bu uygulamaların kültürel normlarca kabul görmesi ve meşru sayılması gibi birçok nedenden ötürü hala gizli kalma olasılığı yüksek bir olgu olarak karşımıza çıktığını görüyoruz (Steinmetz, 1986: 51-65).

Başka bir tanımda, aile bireylerinden birinin, diğer bir aile bireyini sindirme, öfkelenendirme veya duygusal baskı altına almaya yönelik fiziksel ve sözel davranışları şeklinde tanımlanan aile içi şiddet, uygulama biçimi bakımından dövme, yaralama, sakat bırakma, cinsel saldırı, saldırı ve öldürmeye kadar giden fiziksel şiddet ve sözle somut olarak belirlenemeyen beden dili şeklinde, sözlü, duygusal ve zihinsel şiddet biçimlerinde de olmaktadır (Özgüven, 2001: 297).

Aile içi şiddetin temel nedenleri açık olmamakla beraber, bazı sosyal faktörler sürekli olarak şiddetle birlikte bulunmaktadır. Bu faktörler üç genel kategoriye ayrılabilir: Sosyo-demografik faktörler (ırk, etnisite ve yaş), alkol ilaç ve madde kullanımı ve sosyal entegrasyon (evlilik statüsü, işsizlik, bir dine mensup olma, sosyal aktivitelere katılım) gibi (Soler ve Diğerleri, 2000: 721).



Bazı kaynaklar aile içi şiddeti, ortaya çıkış biçimi ve nedenlerine göre beş grupta değerlendirmektedir (Aksoy, 1993: 10):

- 1- Fiziksel şiddet: Dövme, tokatlama, tekmeleme ve yakma gibi eylemlerin yer aldığı şiddet türü.
- 2- Cinsel Şiddet: Seksüel motivasyona bağlı olarak yapılan şiddet türü.
- 3- Duygusal Sömürü: Sevgi göstermeme, aşağılama, devamlı eleştirme, kıskançlık ve reddetme gibi eylemlerin yer aldığı şiddet türü.
- 4- İhmal: Kişinin sosyal ihtiyaçlarını gidermeme biçiminde olup daha çok yaşlıların ve çocukların maruz kaldığı bir şiddet türü.
- 5- Ekonomik Sömürü: Kişinin parasını yönetme, başka kişiye ait paradan çıkar sağlamaya yönelmek.

Yukarıdaki sınıflamadan da görüleceği üzere aile içi şiddet "...aile içindeki güç ilişkilerinde belirlenerek, güçlüden güçsüze yönelik gerçekleşmektedir..." (Rittersberger, 1997: 5). Böylece, en yaygın şekilde aile içinde kadına ve çocuğa yönelik gerçekleşen şiddet eğilimleri, zamanla güç ilişkilerindeki rollerinin değişmesi ile değişmekte, faili mağdur, mağduru ise fail statüsüne taşıyabilmektedir. Böylece kadının erkeğe, çocukların ebeveynlere yönelik şiddet eylemleri (nadir de olsa), aile içi şiddetin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile yapılması planlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004).

Araştırmada kullanılan yöntemde katılımcılar kız- erkek şeklinde 2 gruba ayrılarak araştırmaya alınmıştır. Her grup için 40'ar çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Her çocuğa WISC-R ve C.A.T. testi uygulanmış ve annelerine de araştırmacı tarafından düzenlenen sosyo-demografik form ile birlikte PARI ölçeği uygulanmıştır.

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini İstanbul'da yaşayan 7-10 yaşındaki hafif düzeyde zihinsel gerilik tanısı almış çocuklar oluşturmuştur. Araştırma kapsamında İstanbul Anadolu yakası sınırları içinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gelen 80 çocuk ve ailesiyle görüşülüp uygulama yapılmıştır. Örneklem için 110 çocuk değerlendirmeye alınmış ancak bunlardan 30 tanesi araştırmanın ölçütlerine uymadığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Zeka aralığı farklı olan, ebeveynleri boşanmış olan, çift özürlü olan çocuklar değerlendirilme dışı tutulmuştur. Örneklem seçiminde seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Seçilen katılımcılar 40 erkek ve 40 kız olmak üzere cinsiyet açısından eşitlenmiştir. Ayrıca bu çocukların anne-babalarının da medeni durumlarının evli olması araştırma kapsamına alınmaları için ön koşul olmuştur. Ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri dikkate alınmadan seçim yapılmıştır. Seçilen çocukların hepsinin uzman hekim tarafından hafif düzeyde zihinsel gerilik tanısı alıp özel eğitim merkezlerinde eğitim görüyor olması da araştırmaya dahil edilme noktasında önemli bir etken oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan 80 annenin hepsinin medeni durumu evlidir ve hepsi ev hanımıdır. Annelerin ortalama yaşı 34,36 babaların ise 38,91'dir. Annelerin ortalama evlilik yaşı 19,94 babaların ise 24,74'tür. Anne ve babaların % 52,5'unda akrabalık söz konusudur. Annelerin hepsi ev hanımı olduğu için ailelerin ekonomik düzeyi babanın geliri üzerinden hesaplanmıştır. Ailelerin %56,5'u 500 TL ve altı, %31'i 501-1000 TL ve %12,5'i ise 1000 TL üstü kazanca sahiptir.

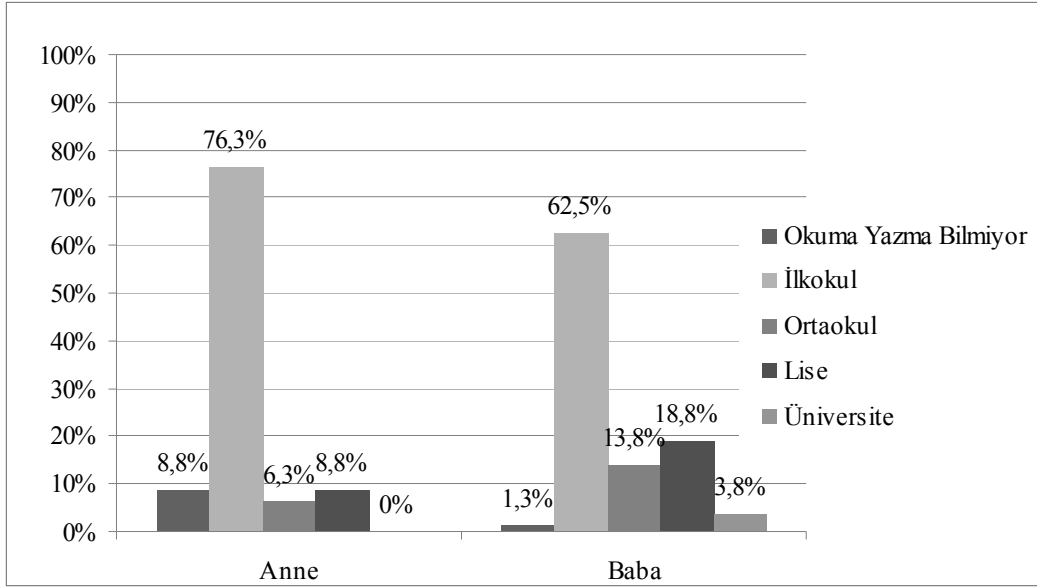
Örneklemdaki ailelerin %86,3'ü çekirdek, 13,7'si geniş aile modeline sahiptir. Araştırmaya katılan annelerin %14,8'i, babaların ise %3,7'si daha önce psikolojik destek almıştır. 80 annenin %22'si eşi tarafından şiddete maruz kalmıştır ve bunların %27'si hala eşi tarafından şiddet görmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların yarısı kız yarısı erkektir (40 kız- 40 erkek). Ortalama yaşları 8,58'dir. %22,5'u okul öncesi eğitim almıştır fakat %77,5'u okul öncesi eğitim almamıştır. Hafif düzeyde zihinsel engelli (hafif mental retarde) örneklem grubumuzdaki çocukların %11,3'ü kronik hastalığa sahiptir; kronik hastalığa sahip çocukların %22'sinde bronşit, %67'sinde epilepsi ve %11'inde astım mevcuttur. Örneklem grubundaki çocukların %11,25'i ilaç kullanmaktadır ve kullandıkları ilaçların dağılımı Grafik 3.1.8.'de gösterilmiştir. Annelerin %75'i çocuklarını normal doğum ile %25'i ise sezaryen ile dünyaya getirmiştir. Annelerin %17,5'u hamilelik öncesi ilaç kullanmış ve %16'sı doğum esnasında problem yaşamıştır. Grafik 2.2.4. te doğum esnasında yaşanan problemlerin dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan 80 çocuğun %60'ı şiddete maruz kalmıştır. Şiddet gören çocukların kim tarafından şiddet gördüğü Tablo 2.2.4'de görülmektedir.

**Tablo 2.2.1. Örneklemede Yer Alan Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (%)**

	Eğitim Durumu				
	Okuma Yazma Bilmiyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
<b>Anne</b>	% 8.8	% 76.3	% 6.3	% 8.8	% 0
<b>Baba</b>	% 1.3	% 62.5	% 13.8	% 18.8	% 3.8

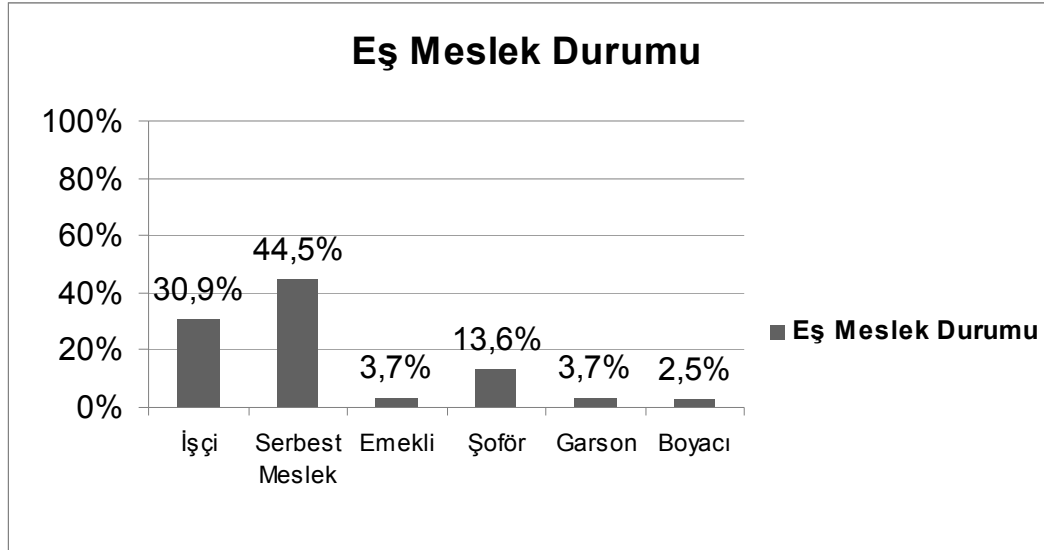
**Grafik 2.2.1. Örneklemede Yer Alan Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (%)**



**Tablo 2.2.2. Babaların Mesleklerine Göre Örneklemdaki Dağılımı (%)**

Meslek Tipi	%
İşçi	30.9
Serbest Meslek	44.4
Emekli	3.7
Şoför	13.6
Garson	3.7
Boyacı	2.5

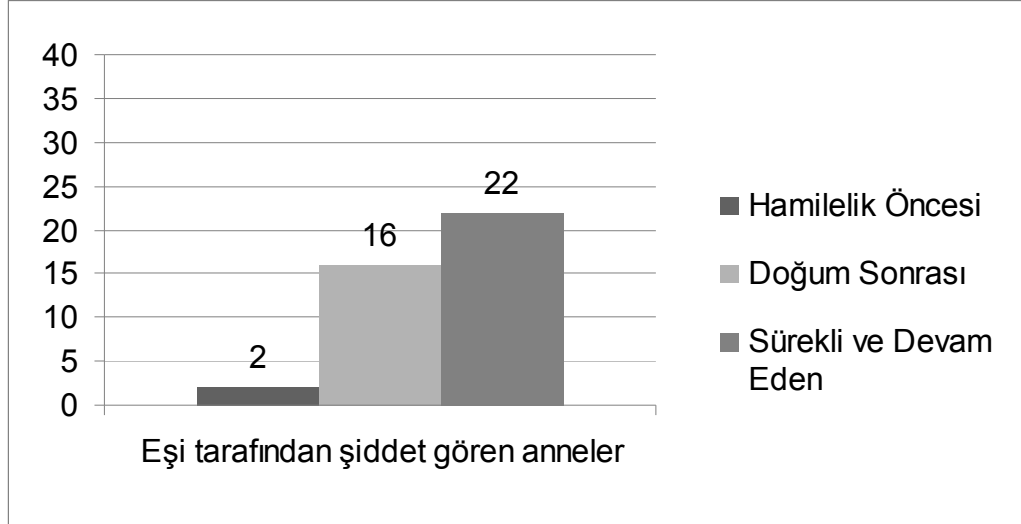
**Grafik 2.2.2. Babaların Mesleklerine Göre Örneklemdaki Dağılımı (%)**



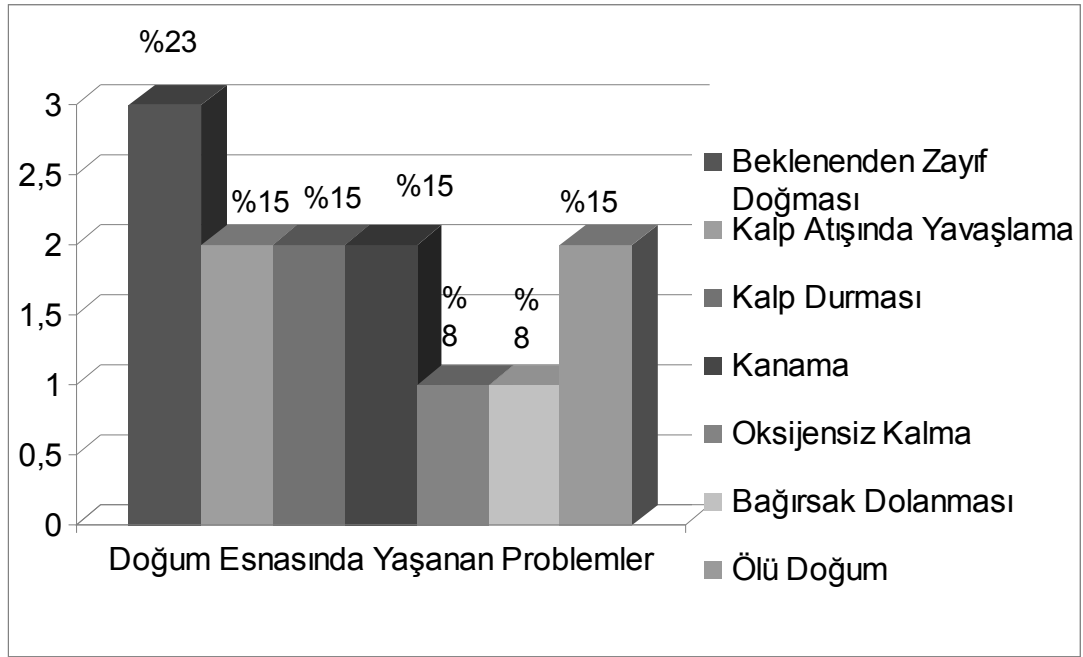
**Tablo 2.2.3. Eşi tarafından Şiddet Gören 40 Annenin Şiddet Gördükleri Dönemlere Göre Dağılımı**

Şiddet Uygulanan Dönem	Eşi Tarafından Şiddet Gören Anneler (%)
Hamilelik Öncesi	%5
Doğum Sonrası	%40
Sürekli ve Devam Eden	%55

**Grafik 2.2.3. Eşi tarafından Şiddet Gören 40 Annenin Şiddet Gördükleri Dönemlere Göre Dağılımı**



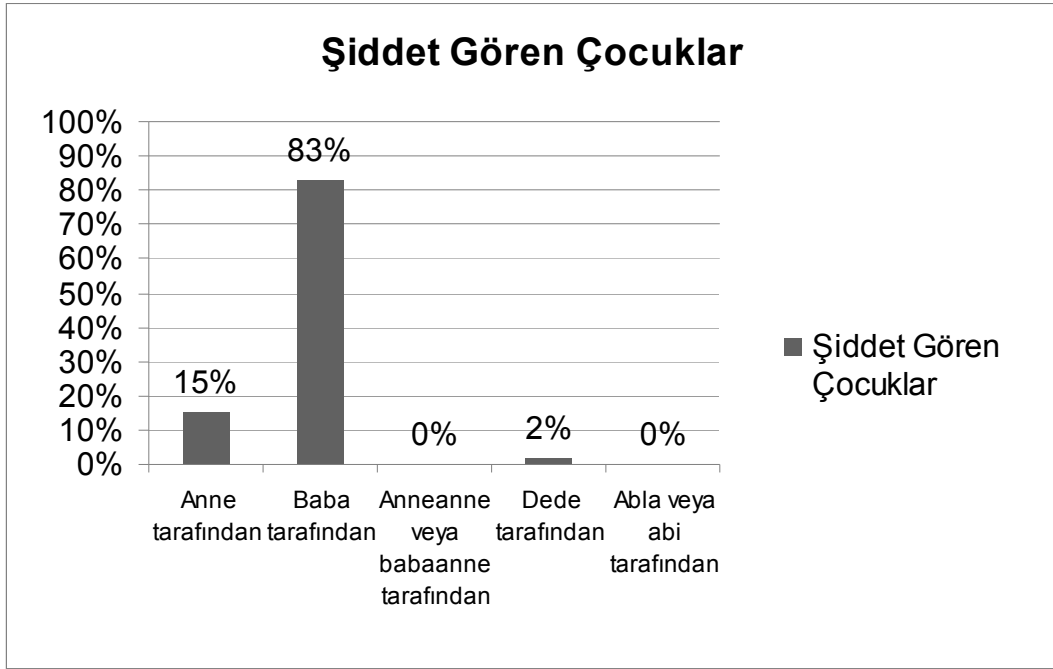
**Grafik 2.2.4. Doğum Esnasında Yaşanan Problemlerin Dağılımı**



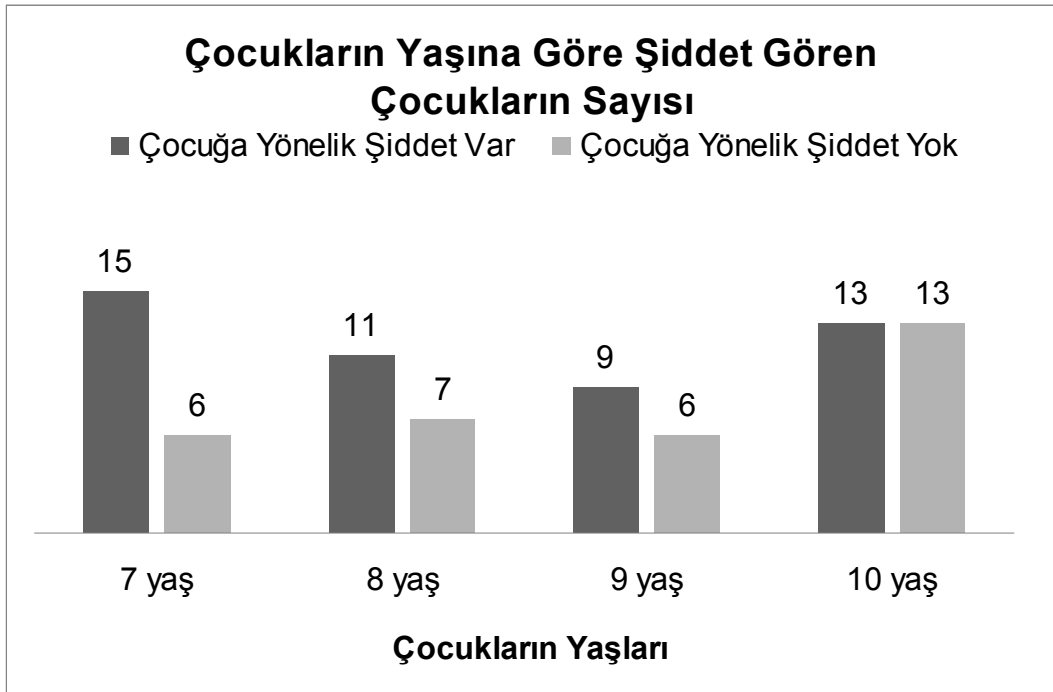
**Tablo 2.2.4. Şiddet Gören Çocukların Şiddet Uygulayan Kişiye Göre Dağılımı**

Çocuğa Yönelik Şiddeti Uygulayan	Sayı	%
Anne	7	15
Baba	40	83
Anneanne veya babaanne	0	0
Dede	1	2
Abla veya abi	0	0

**Grafik 2.2.5. Şiddet Gören Çocukların Şiddet Uygulayan Kişiye Göre Dağılımı**

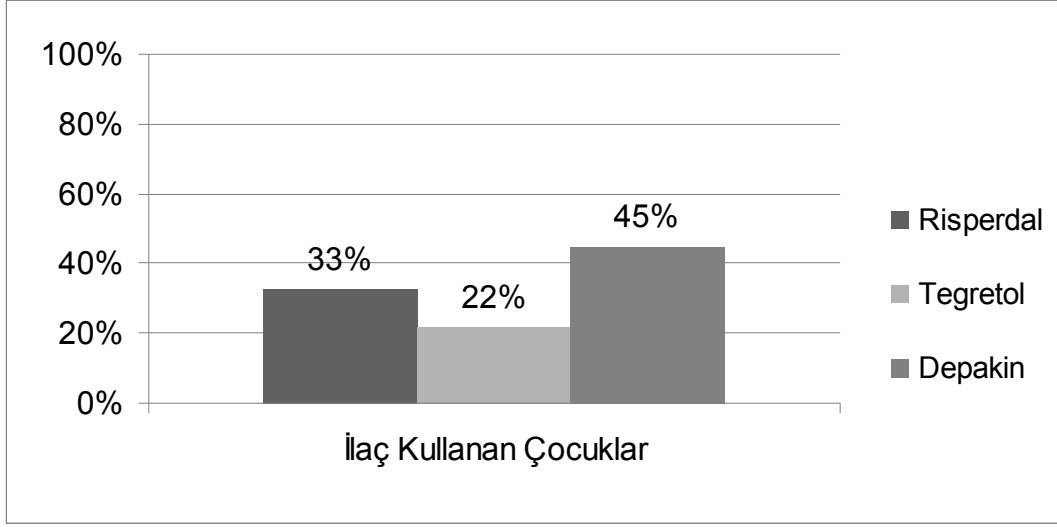


**Grafik 2.2.6. Şiddet Gören Çocuk Sayısının Çocukların Yaşına Göre Dağılımı**





**Grafik 2.2.7. İlaç Kullanan Çocukların Kullandıkları İlaçların % Dağılımı**



### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından dzenlenen anket formu, 2 adet psikometrik test ve bir adet olçek kullanılmıştır. Bunlar; Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised: WISC-R), Çocukların Algılama Testi (Children's Apperception Test: C.A.T.), Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument: PARI) (Bkz: Ek 2) ve sosyo-demografik anket formudur (Bkz: Ek 1). Araştırmada özellikle veri toplama aracı olarak WISC-R testi kullanılmasının nedeni; çocukların hastaneden aldıkları hafif düzeyde zihinsel gerilik tanısını doğrulamak ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktır. Araştırma sonunda toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilerek değerlendirme yapılmıştır. Veri toplama amacıyla kullanılan anket formundaki soruların frekans ve yüzdelerle dağılımları bulunarak metin içinde tablolaştırılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarındaki parametreler; parametrik (varyans analizi, t test) ve non-parametrik (ki-kare) yöntemlerle analiz edilerek grafik ve tablolarla yorumlanmıştır.

#### **2.3.1. Anket Formu**

Araştırmacı tarafından bu form; araştırmaya katılan çocukların ve ailelerinin eğitim durumlarını, sosyo-ekonomik düzeylerini, daha önce hem kendilerinin hem de ailelerinden herhangi birinin psikolojik destek alıp almadığını anlamak, annelerin geçirdiği hamilelik dönemi ve sonrasında ilgili bilgi elde etmek ve ailedeki şiddet olgusuna dair veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır (Bkz: Ek 1).

### 2.3.2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)<sup>1</sup>

PARI'nin orijinali ABD'de Schaefer ve Bell (1958) tarafından geliştirilmiştir. Annelerin aile hayatı ve çocuklarına yönelik duygularını değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış olan bu ölçeğin özgün formu 15 maddeden oluşmuştur. Ülkemizdeki uyarlama çalışmalarından ilki Le Compte ve Özer (1978) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçekteki ifade sayısı 60'a indirilmiş ve üç hafta ara ile yapılan test-tekrar test yöntemiyle güvenirlik katsayıları .58 ve .88 olarak bulunmuştur.

Alfa güvenirlik katsayısı ise .64 olarak saptanan ölçeğin iç tutarlılığı araştırma amacına yönelik olarak yüksek olduğu kanaatine varılmıştır. Kavramsal geçerlilik için yapılan faktör analizinde ölçek beş faktöre ayrılmıştır. Korelasyon katsayıları II. faktörde .59 ve V. faktörde .90 ve tanımlanan beş alt ölçekte r'nin medyanı .81 olarak hesaplanmıştır.

Uyarlama çalışmalarından bir diğeri Küçük (1987) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Türkçe formunun II., III. ve IV. Alt ölçeklerinin yapı geçerliliği test edilmiştir. Her maddenin “hiç uygun bulmuyorum”, “biraz uygun buluyorum”, “oldukça uygun buluyorum” ve “çok uygun buluyorum” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Maddelere verilen “hiç uygun bulmuyorum” yanıtına 1 puan, diğerlerine sırasıyla 2,3 ve 4 puan verilir. Ancak 29. ve 44. Maddelere verilen yanıtlar tersine puanlanır. Her alt testteki toplam puanın yüksekliği, o boyutta yansıtılan tutumun onaylandığını gösterir.

PARI'nin içerdiği Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin alt ölçekleri aşağıdaki gibidir.

Faktör I: Aşırı Koruyucu Annelik Boyutu:16 item içeren bu faktör annelerin aşırı kontrol, müdahale, çocuktan çalışkan, faal ve bağımlı olmasını isteme ve çocuğun da bunu anlaması gerektiğine inanma gibi özellikleri içermektedir.

---

<sup>1</sup> Schaefer E S & Bell R Q. Development of a parental attitude research instrument. Child Develop. 29:339-61, 1958. [Natl. Inst. Mental Health, NIH, Public Health Serv., US Dept. Health, Education, and Welfare, Rockville, MD]

Faktör II: Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma Boyutu: Bu boyutu içeren itemlerde çocuğa eşit haklar tanıma, onunla arkadaşlık etme ve birçok şeyi paylaşabilmeyi kapsayan itemler vardır. Ayrıca çocuğa fikirlerini açıkça belirtmesini, destekleyici ifadelere de yer veren 9 item yer almıştır.

Faktör III: Ev Kadınlığını Reddetme Boyutu: Annenin ev kadınlığından hoşnutsuzluğunu yansıtan 13 itemden oluşmuştur. Yenidoğan bebeğin bakımından ürkemek, sinirlilik, çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmamak gibi konuları içermektedir.

Faktör IV: Karı-Koca Geçimsizliği Boyutu: Evlilik hayatındaki genel gerginliği içeren 6 ifade yer almaktadır. Kocanın düşüncesizliği, anneye yardımcı olmayışı ve karı-koca geçimsizliğinin çocuk yetiştirmedeki rolünü içeren itemlerden oluşmuştur.

Faktör V: Baskı ve Disiplin Boyutu: Bu boyut çocuğun tepkilerini bastırıcı ve olumsuz çocuk yetiştirme tutumunun yansıtır. Katı disipline inanma, çocuğu zorlama ve anne-babanın mutlak hakimiyetine inanma gibi konuları kapsayan toplam 16 itemden oluşmuştur (Öner, 1997:539).

### 2.3.3. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)<sup>2</sup>

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R; Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised) araştırmada yer alan çocukların zeka düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. WISC, 1949 yılında Wechsler tarafından geliştirilmiş, 1974 yılında gözden geçirilmiş form oluşturulmuştur. WISC-R'in Türk çocukları üzerinde standardizasyonu Savaşır ve Şahin (1995) tarafından 6-16 yaş grubunda 1639 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

WISC-R, Sözel ve Performans olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel Zeka Bölümü (SZB) Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Sözcük Dağarcığı, Yargılama ve Sayı Dizisi alt testlerini; Performans Zeka Bölümü (PZB) Resim Tamamlama, Resim Düzenleme, Küplerle Desen, Parça Birleştirme, Şifre ve Labirent alt testlerini içermektedir. SZB ve PZB puanlarının toplamında Toplam Zeka Bölümü (TZB) elde edilmektedir (Wechsler, 1974). WISC-R'in, Sözel ve Performans zeka bölümlerini belirlemede kullanılan alt testlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

---

<sup>2</sup> *Manual* for the Wechsler . Wechsler, D. (1974). New York: The Psychological Corporation,. Williams & Wilkins.

Türkçe standardizasyonunda WÇZÖ'nin güvenilirlik katsayıları, “yarıya bölme” yöntemiyle elde edilmiştir (split-half reliability). Her alt-testin tek numaralı sorularıyla çift numaralı soruları arasında korelasyonlar elde edilerek, bu işlem bütün yaş grupları için tekrarlanmıştır. “Şifre” ve “Sayı Dizisi” alt testlerinin bu yöntemle güvenilirliklerini hesaplamak mümkün olmadığı için, hesaplamalar 10 alt test üzerinden yapılmıştır.

Tablo 2.3.2.1.'de verilen güvenilirlik katsayılarına bakıldığında, her yaş grubu için yüksek güvenilirlikler elde edildiği görülmektedir. Tablo 2.3.2.1.'de verilen değerler, uzunluk için Spearman-Brown formülüne göre düzeltilmiş korelasyon katsayılarıdır. Sözel bölüm için .98, performans bölümü için .96 ve toplam puan için de .98 değerinde güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir (Savaşır&Şahin, 1995:30).

**Tablo 2.3.3.1. WISC-R Türk Standardizasyonunda Yaşlara ve Alt-Testlere Göre Yarıya Bölme Güvenirlikleri**

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Ortalama Güvenirlik	Örneklem Toplamı
Genel Bilgi	.78	.84	.87	.83	.86	.82	.74	.77	.76	.69	.80	.84
Benzerlikler	.92	.92	.92	.87	.90	.90	.85	.83	.79	.77	.88	.93
Aritmetik	.84	.82	.81	.73	.74	.81	.68	.70	.75	.77	.77	.90
Sözcük Dağarcığı	.91	.90	.92	.90	.90	.89	.82	.86	.77	.67	.87	.96
Yargılama	.73	.75	.63	.57	.68	.62	.68	.56	.65	.60	.65	.85
Resim Tamamlama	.87	.82	.84	.69	.78	.72	.69	.68	.75	.76	.77	.88
Resim Düzenleme	.69	.82	.82	.81	.68	.67	.71	.71	.65	.73	.74	.86
Küplerle Desen	.73	.78	.84	.83	.84	.85	.79	.82	.86	.86	.82	.92
Parça Birleştirme	.46	.62	.65	.69	.56	.63	.63	.69	.57	.59	.62	.77
Labirentler	.87	.84	.83	.72	.72	.77	.61	.65	.64	.66	.74	.87
Sözel Z.B.	.95	.95	.96	.96	.95	.94	.91	.90	.90	.86	.94	.98
Performans Z.B.	.95	.91	.92	.91	.90	.92	.88	.90	.91	.90	.91	.96
Toplam Z.B.	.98	.95	.96	.96	.95	.91	.93	.94	.94	.92	.95	.98

### 2.3.3.1. WISC- R'ın Sözel Bölümleri

Genel Bilgi: Kolaydan zora doğru sıralanmış kişinin yaşadığı kültürde öğrenebileceği bilgileri içeren 30 sorudan oluşan bir alt testtir. Katılımcının yaşına uygun sorular, kolaydan zora doğru sırasıyla okunur ve çocuktan her soruya cevap vermesi beklenir. Arka arkaya beş başarısızlık olduğunda test kesilir. Bu alt testin, öğrenme yoluyla kazanılan genel kültür dağarcığı ile dili kullanma ve konuşma becerisini ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Benzerlikler: Somuttan soyut kavramlara doğru giden ve iki kavramın ne yönden benzediğini soran açık uçlu 17 sorudan oluşmaktadır. Sorular okunur ve çocuğun her bir soruda iki kavramın ne yönden birbirine benzediğini belirtmesi istenir. Arka arkaya üç başarısızlık olduğunda test kesilir. Bu alt testin kavramsal ve mantıksal ilişki kurma becerisini ölçtüğü kabul edilmektedir (Murphy ve Davidshofer, 1994).

Aritmetik: Kolaydan zora doğru ilerleyen, basit aritmetik işlem gerektiren, akıldan çözülmesi istenen 18 sorudan oluşur. İlk 15 problem çocuğa okunur. Son 3 soru ise yazılı olarak gösterilir ve çocuktan bunları yüksek sesle okuması istenir. Çocuktan her bir problemi kağıt kalem kullanmadan, sınırlı bir sürede cevaplama beklenir. Arka arkaya dört başarısızlık olduğunda test kesilir. Bu alt testin temel aritmetik bilgisini, soyut sayısal kavramlar üzerinde akıl yürütme becerisini, sözel bellek kullanımını, dikkati yoğunlaştırma ve çeldiricilerden kurtulabilme becerisini ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Sayı Dizisi: Uzunluğu gittikçe artan sayı dizilerinden oluşan iki aşamalı bir alt testtir. Sayıların kısa süreli bellekte tutulmasını gerektirir. Deneğe, ikili sayı dizilerinden başlayıp dokuzlu sayı dizisine kadar gittikçe artan maddeler saniyede bir temposunda olacak şekilde okunur. Deneğin maddeyi birinci bölümde düzden, ikinci bölümde tersten tekrarlaması istenir. Arka arkaya iki başarısızlık olduğunda test kesilir. Bu alt testin kısa süreli belleğin kapasitesini, dikkat ve bellekte anında tersine çevirebilme yetisini ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Sözcük Dağarcığı: Bu alt test 36 kelimedenden oluşan bir kelime listesinden oluşmaktadır. Kelimeler somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Her bir kelime deneğe sırasıyla okunur. Çocuktan her kelimenin ne anlama geldiğini açıklaması istenir. Arka arkaya beş başarısızlık olduğunda test kesilir. Alt testin sözcük bilgisini, dil gelişimini ve sözel akıcılık yeteneğini ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Yargılama: Kişinin bazı sosyal durumlarda ne yapması gerektiğini sorgulayan 17 sorudan oluşan bir alt testtir. Her bir soru çocuğa okunur ve soruyu düşünüp yanıtlanması istenir. Arka arkaya beş başarısızlık olduğunda test kesilir. Bu alt testte pratik bilgi, sosyal yargılama, soyut düşünme, bilgilerini organize etme ve sosyal yaşama uyum becerilerinin ölçüldüğü kabul edilmektedir (Murphy ve Davidshofer, 1994).

#### **2.3.3.2. WISC- R'in Performans Bölümleri**

Resim Tamamlama: Önemli bir kısmı eksik olan 26 resimden oluşan bir alt testtir. Çocuktan, resimlerdeki eksik kısımları bulması istenir. Arka arkaya dört başarısızlık olduğunda test kesilir. Alt testin çevresel uyarıcıları algılama kapasitesini, çevreye ve ayrıntılara duyulan ilginin düzeyini, görsel uyanıklığın ve belleğin gücünü ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Resim Düzenleme: Bu alt test, toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için karışık düzende resimler gösterilir ve çocuktan resimleri bir öykü anlatacak şekilde düzenlemesi istenir. Arka arkaya üç başarısızlık olduğunda test kesilir. Bu alt testin neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilme ve sentez yapma yeteneği, sosyal süreçleri tahmin etme, planlama gücü ve espri yeteneğini ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Küplerle Desen: İkişer yüzleri beyaz, kırmızı ve kırmızı-beyaz ile boyanmış küplerden ve desen resimlerinden oluşan bir alt testtir. On bir maddeden oluşmuştur. Denekten küplerle, önüne konan desenin aynısını o madde için gereken sürede yapması istenir. Arka arkaya iki başarısızlık olduğunda test kesilir. Alt testin performans hızını, görsel algı motor koordinasyon yeteneğini, sözel olmayan yargılama becerisini, üç boyutlu düşünebilme ve algısal örgütlenme kapasitesini ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990; Palmer, 1983).

Parça Birleştirme: Bu alt test, parçalara ayrılmış şekillerin bulunduğu dört maddeden oluşmaktadır. Çocuktan her madde için gereken sürede parçaları birleştirmesi istenmektedir. Parça Birleştirme alt testinin dört maddesi de uygulanmaktadır. Alt testin; parçadan bütüne gitme yeteneğini, algısal örgütlenme kapasitesini, algı hızını, deneme-yanılma yöntemini kullanma becerisini, üç boyutlu düşünebilme, iç-görü ve sezgi gücünü ölçtüğü kabul edilmektedir (Anastasia, 1990).

Şifre: Anahtar bir örnek üzerinde 6-7 yaşındaki çocuklara şekiller, 8 yaş ve yukarıdaki katılımcılara sayılar gösterilir. Alt test bu sayı veya şekiller altında işaretlerin olduğu bölüm boş bırakılarak sunulur ve çocuktan boş yerlere uygun 29 işaretleri anahtar örnekten bularak yerleştirmesi istenir. Testin uygulama süresi 2 dakikadır. Alt testin sebat derecesi, yeni durumlara uyum yapabilme gücü, görsel-motor koordinasyon, ince motor koordinasyon ve hız ölçtüğü kabul edilmektedir (Palmer, 1983).

Labirentler: Kağıt üzerine çizilmiş giderek karmaşıklaşan labirentlerden oluşan dokuz maddeden oluşan bir alt testtir. Denekten her bir şekil içindeki labirentte çıkış yolunu kalem kullanarak çizmesi istenmektedir. Zaman sınırlaması vardır. Alt testin görsel motor koordinasyon, ince motor beceri hızı, planlama ve zamanı etkin kullanabilme becerisini ölçtüğü kabul edilmektedir (Palmer, 1983; Wechsler, 1949).



WISC-R'in Zeka Bölümü tablolarının hazırlanmasında, sözel bölümünde "Sayı Dizisi" hariç 5 alt testten alınan standart puanlar toplamı, performans bölümünde de "Labirentler" hariç 5 alt testten alınan standart puanlar toplamı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam Zeka Bölümü de, bu iki bölümün birbirine eklenmesinden oluşan 10 alt test üzerinden hesaplanmıştır. WISC-R'in uygulama formunda Sayı Dizisi ve Labirentler alt testleri dışarıda bırakılarak değerlendirilmenin 10 alt test üzerinden yapılması; bu iki alt testin diğer alt testlerin uygulanmasının uygun olmadığı durumlarda verilmesi önerilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1995).

#### **2.3.4. C.A.T. (Children's Apperception Test)**

Projektif testlerden olan CAT ile ilgili ilk çalışmalar Dr. Ernst Kris (1950) ve Leopold Bellak'ın (1997) TAT'ın kuramsal problemleri üzerine tartışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Dr. Ernst Kris, çocukların kendilerini hayvanlarla özdeşim kurarak daha iyi anlattıklarını düşünmüştür. Böylece 3-10 yaş arası çocuklar için resimlerle ilgili hikâyeler hazırlanmış ve resimlerde bir yıldan fazla çalıştıktan sonra çocukların problemlerini ortaya çıkaracak bir dizi resimler oluşturmuştur. Profesyonel çocuk kitaplarını resimleyen Violet Lemont konular üzerinde 18 resim çizmiş ve bu resimleri Leonardo Da Vinci'ye ithaf etmiştir. Bu resimler daha sonra psikologlara dağıtılmıştır. Psikologların büyük bir kısmı TAT'yi bildikleri için güçlük çekmeden uygulamışlardır. Bu çalışmalar sonucunda daha Önceki deneyimlere de dayanılarak 18 resim 10 resme indirilip, kullanılmaya başlanmıştır.

3-10 yaşları arasındaki kız ve erkek çocuklara uygulanabilen CAT çocukların iç dünyalarındaki önemli olayları yansıtan 10 resimden oluşur. Test yönergede açıklandığı şekilde verilir, yanıtlar aynen yazılır ve yorumlanır. CAT testinin psikanalitik olarak yorumlanıp değerlendirilmesiyle ilgili Catherine Chabert'in (1980) çalışmaları vardır.

Resimlerde canlandırılan sahneler çocukların kolayca özdeşim kuracakları tarzda düzenlenmiştir. Hayvan resimleri kullanılarak sosyo-kültürel etkenler ortadan kaldırılmıştır. Kullanılan hayvan figürlerinin dişi mi erkek mi olduğu tam belli değildir. Daha geniş anlamda CAT çocuklar için, TAT (1943) ise gençler ve yetişkinler için kullanılabilir.

CAT, çocuklar için önemli figürlerin, dürtülerinin ve nesne ilişkilerinin anlamlandırılmasında bir araç olarak geliştirilmiştir. Resimler, oral problemleri yansıtmak, kardeş kıskançlığı sorunlarını araştırmak, ebeveyne karşı olan tutumları ortaya çıkarmak, çocuğun anne ve babayı karı-koca olarak görmesinin yarattığı etkileri açıklamak ve Ödipal devredeki karmaşanın çocuğun anne babayı yatakta birlikte görmekten kaynaklanan birincil sahne düşlemlerini öğrenmek amacıyla düzenlenmiştir.

Bununla ilişkili olarak çocuğun kendine yönelik saldırganlık duyguları, yetişkin dünyası tarafından kabulü, geceyin yalnız başına kalma, mastürbasyon ve tuvalet alışkanlıklarını, ailenin bunları ele alış şeklini ve sorumluluk duygularını incelemeye çalışır.

CAT testi çocuğun, grup içindeki, okuldaki, evdeki tepkilerini etkileyen faktörlerin saptanmasında çok kullanışlı olmakla birlikte oyun tekniği uygulanan terapilerde de kullanılabilir.

CAT'te insan figürlerinin kullanılmasını öneren çalışmaların artışına rağmen hayvan figürleri ile yapılan testlerden daha çok bilgi alınmaktadır. Ancak bazı özel alanlarda kullanılmak üzere insan figürü biçimi de geliştirilmiştir. CAT-H (1965) deki şekillerin cinsiyetlerindeki belirsizlik derecesinin farklı kültürdeki hayvan figürlü orijinalinden daha değişken olduğu hakkında kuşkular vardır.

Budoff (1960) ile Joelson ve Foster (1962) bazı çocuklar için hayvan uyarılarının, bazıları için ise insan uyarılarının daha iyi olduğu görüşünü savunmuşlardır, Bu seçeneklerin belirgin kişilik değişkenleri ile ilgili olabileceğini de düşünmüşlerdir. Özellikle ketlenmiş çocuklarda hayvan şekillerinin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı kişilik yapılarına ilişkin seçeneklerin araştırılması, savunma düzenekleri arasındaki ilişkiler, yaş, IQ ve kişilik psikopatolojisinin incelenmesi ile ilgili veriler daha önceki birçok çalışmadan daha tatminkâr sonuçlar vermiştir. Haworth (1965) ise CAT 'deki yalıtma, bastırma, karşıt tepki oluşturma, inkâr ve gerileme gibi savunma düzeneklerinden bahseder. CAT e ek olarak genel problemler dışındaki durumları aydınlatabilecek figürlerle, destek olmak amacı ile CAT-S (1966) tasarlanmıştır. CAT-S'de CAT gibi on karttır. CAT ile birlikte çocuğun sorunlarına göre tek bir kart

olarak verilebilir. Örneğin; CAT-S'in 5. resmi sürekli veya geçici fiziksel sakatlığı olanlara verilebilir. Böylece somatik problemin çocuktaki psikolojik etkileri öğrenilebilir ya da herhangi bir psikosomatik bozukluğu veya hipokondriasisi olan bir çocuk uyararla bunu yansıtabilir. 10. resim, annesinin gebeliği ile ilgili olarak çocuğun düşlemlerini öğrenmemize yardımcı olur.

CAT-S belirli durumlara ilişkin konuları ortaya çıkarmakta ve oyun aracı olarak da kullanılabilir. Çocukla iyi bir ilişki kurularak daha uzun ve daha iyi hikâyeler elde edilebileceği gibi, hikâye anlatamayacak kadar ketlenmiş çocuklarda da kullanılabilir. Bu gibi durumlarda CAT-S resimlerinin 1'den 10'a kadar üç sıra şeklinde (son sırada 4 resim) dizmek uygun olabilir, Çocuktan resimlere bakması, tutması, sıralaması ve resimler hakkında hikâye anlatması istenir. Çocuktan gelecek işaret ve davranışlar dikkatle not edilmelidir. Yönergelere zor uyan çocuklarda bile bu resimler hikâye anlatma isteğini güçlendirir. Oyun tekniğine uyum amacıyla CAT-S resimleri yıkanabilen, kolayca yırtılmayan, bozulmayan malzemelerden yapılmıştır.

#### **2.4. İşlem**

Çalışmaya başlanmadan önce uygulama yapmak için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve kurum müdüründen izin alınmıştır. Ayrıca hem çocuklara hem de annelerine uygulama yapmak için annelerinden sözel olarak onam alınmıştır. Çalışmada sosyo-demografik form ve PARI ölçeği annelere verilmiş ve kendilerinin doldurması istenmiştir. WISC-R ve C.A.T. testleri araştırmacı tarafından katılımcılara birebir uygulanmıştır. Çocuklara yapılan uygulamayla paralel olarak annelere ölçek ve form verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Uygulamada WISC-R testi ve C.A.T. testi birlikte uygulanmıştır. Öncelikle WISC-R daha sonra ise C.A.T. testi yapılmıştır.

Çocukların mental anlamda yetersizlikleri göz önünde bulundurularak iki test arası kısa molalar verilmiştir. Değerlendirmelerde hafif düzeyde zihinsel gerilik kriterlerini karşılamayan çocukların uygulamaları değerlendirme kapsamında alınmamıştır. Uygulama esnasında zaman zaman annelerin bazı maddeleri doldurmadan geçtikleri görülmüştür. Bu noktada hemen müdahale edilerek eksik kısımları doldurmaları sağlanmıştır. Okuma-yazma bilmeyen ebeveynlere ise araştırmacı kendisi yardımcı olmuştur. Tüm uygulamalar bireysel olarak yapılmıştır.

## **2.5. Verilerin Çözümü**

Tüm bu uygulamalar sonucunda elde edilen verilerin analizi, Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Program for Social Sciences - SPSS) ile yapılmıştır. Veri toplama amacıyla kullanılan anket formundaki tüm soruların frekans ve yüzdeler dağılımları bulunarak metin içinde tabloleştirilmiştir. Kullanılan veri toplama araçlarındaki parametreler; parametrik (varyans analizi, t test) ve parametrik olmayan (ki-kare) yöntemlerle analiz edilerek grafiklere dökülmüş ve tabloleştirilmiştir.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce araştırmada yer alan 80 çocuğun WISC-R alt ölçek puanlarının, sözel standart puanlarının, performans standart puanlarının ve zeka testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı parametrik testlerden varyans analizi kullanılarak değerlendirilmiş ve histogram dağılımına yer verilmiştir.

Parametrik testlerden varyans analizi kullanılarak sosyo-ekonomik durumun WISC-R sözel puanlarına, aşırı koruyucu annelik tutumuna ve aile içi baskı-disiplin tutumuna olan etkisinin sonuçlarına ve histogram dağılımına yer verilmiştir. Ayrıca aşırı koruyucu annelik puanları ile WISC-R sözel standart puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon aracılığıyla da değerlendirilmiş ve sonuç belirtilmiştir. Bununla birlikte sosyo-demografik formdaki bilgiler yüzdeleri oluşturularak; tablo ve grafikler halinde verilmiştir. Parametrik testlerden t test kullanılarak, çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı ailelerin aile tutum envanteri alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sorgulanmış ve sonuçlar histogram dağılıma da yer verilerek gösterilmiştir.

Parametrik olmayan testlerden Ki-kare analizi aracılığıyla şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT kartlarına verdikleri tepkiler kıyaslanmış ve sonuçların histogram dağılımlarına yer verilmiştir. Ayrıca yine Ki-kare analizi ve Spearman Korelasyon metodu aracılığıyla CAT'in çeşitli kartları arasındaki ilişki araştırılmıştır ve sonuçların histogram dağılımları verilmiştir.

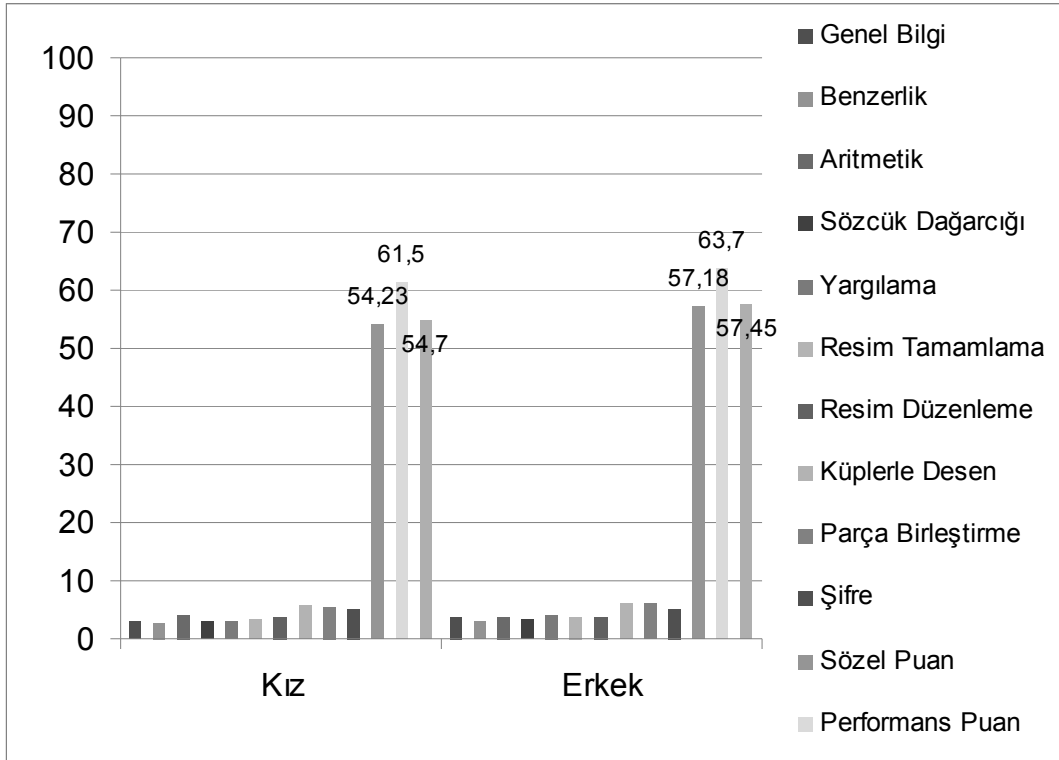
### 3.1. Katılımcıların WISC-R ve PARI Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.1.1. WISC-R Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

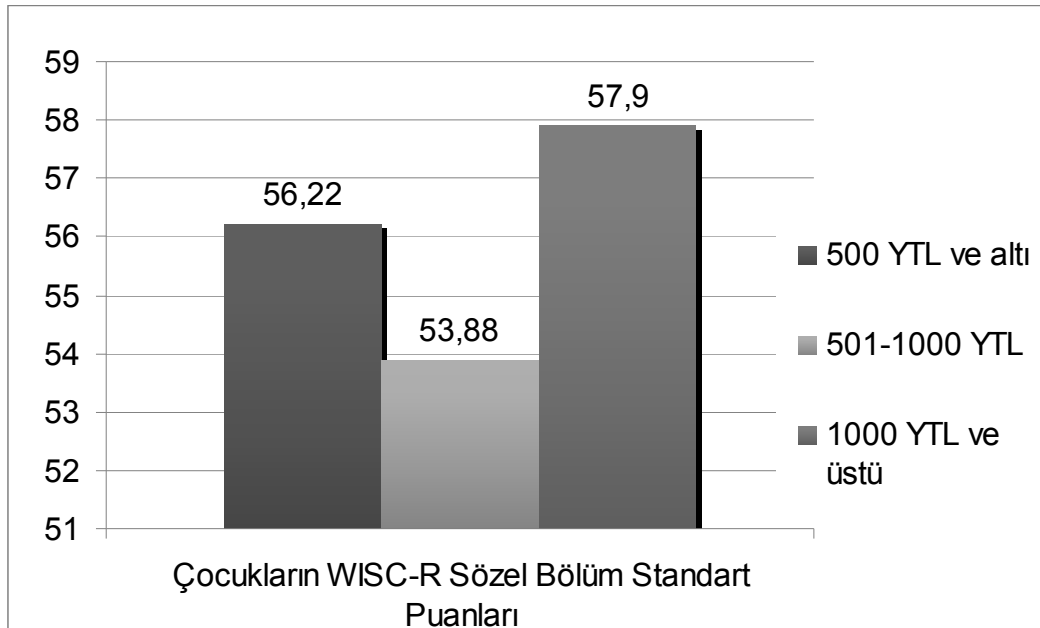
	Kız			Erkek			Toplam		
	n	Ort.	Ss.	n	Ort.	Ss.	n	Ort.	Ss.
Genel Bilgi	40	3.20	1.31	40	3.88	1.71	80	3.54	1.55
Benzerlik	40	2.77	1.70	40	3.05	1.89	80	2.91	1.79
Aritmetik	40	4.05	1.60	40	3.93	1.72	80	3.99	1.65
Sözcük Dağarcığı	40	3.00	1.20	40	3.35	1.33	80	3.17	1.27
Yargılama	40	3.08	1.95	40	4.00	2.38	80	3.54	2.21
Resim Tamamlama	40	3.40	2.37	40	3.88	2.23	80	3.64	2.30
Resim Düzenleme	40	3.70	1.32	40	3.95	2.16	80	3.83	1.78
Küplerle Desen	40	5.95	1.89	40	6.30	1.40	80	6.13	1.66
Parça Birleştirme	40	5.48	1.24	40	6.15	1.21	80	5.82	1.26
Şifre	40	5.05	2.08	40	5.13	2.11	80	5.09	2.09
Sözel IQ	40	54.23	5.07	40	57.18	5.47	80	55.70	5.45
Performans IQ	40	61.50	7.25	40	63.70	8.20	80	62.60	7.77
Total IQ	40	54.70	4.39	40	57.45	6.03	80	56.08	5.42

WISC-R testinin alt ölçeklerinden katılımcıların aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri cinsiyete göre ayrılaştırılarak Tablo 3.1.1.'de verilmiştir. Araştırmaya katılan kız çocuklarının sözel zeka ortalaması 54.23 iken, erkek çocuklarının sözel zeka ortalaması 57.1 bulunmuştur. Performans zeka ortalamaları ise; erkeklerin 63.7, kızların ise 61.50 olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca total zeka ortalamalarında kızların 54.70, erkeklerin ise 57.4 ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur. Buradan da görüldüğü gibi örneklem; DSM IV hafif düzeyde zihinsel gerilik skor aralığına (50-70) göre seçilmiştir.

**Grafik 3.1.1. WISC-R Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı**



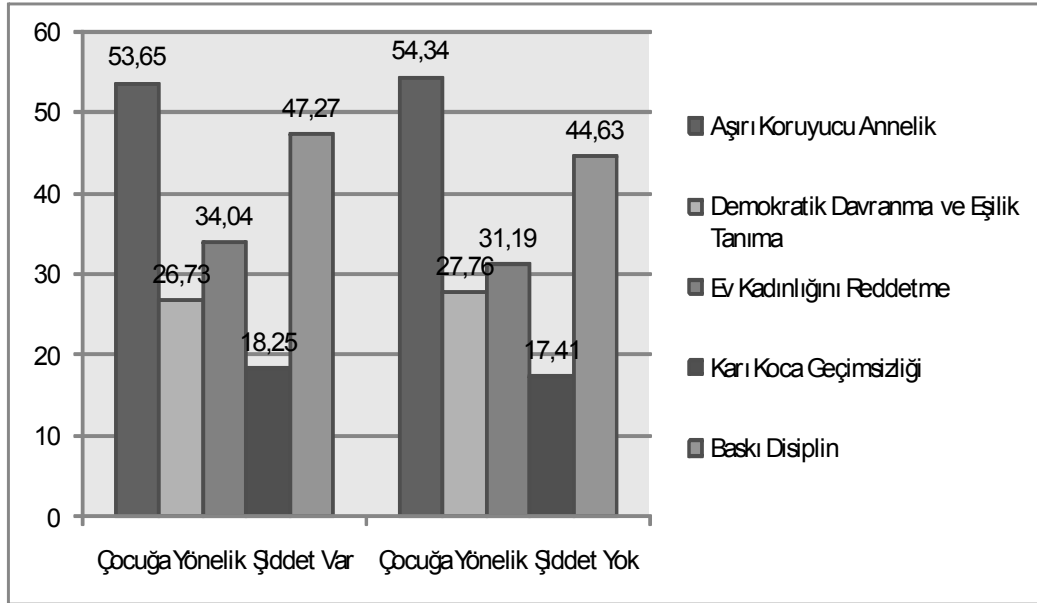
**Grafik 3.1.2. Sosyo-Ekonomik Düzey ile WISC-R Sözel Puanlar Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi ile Değerlendirilmesi**



Sosyo-ekonomik düzeyin aşırı koruyucu annelik tutumuna olan olası etkisi varyans analizi ile değerlendirilmiş ve sosyo-ekonomik durumun aşırı koruyucu annelik tutumuna anlamlı bir etki göstermediği saptanmıştır.

Sosyo-ekonomik düzey ile Baskı-Disiplin tutumunun varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu, sosyo-ekonomik düzeyin baskı-disiplin tutumunu anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aşırı koruyucu annelik ölçeği ile WISC-R sözel bölüm standart puanları arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

**Grafik 3.1.3. Çocuğa Yönelik Şiddetin Olduğu ve Olmadığı Ailelerin Aile Tutum Ölçeği Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki**



Grafik 3.1.3.'de görüldüğü gibi, çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı ailelerde gözlenen aile tutum eğilimleri analiz edilmiştir. Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ailelerdeki aşırı koruyucu annelik ortalaması 53,65 iken, çocuğa yönelik şiddetin olmadığı ailelerdeki aşırı koruyuculuk annelik ortalaması 54,34'tür ve aralarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı ailelerde demokratik davranma ve eşitlik tanıma açısından da anlamlı



farklılık saptanmamıştır. Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ailelerin demokratik davranma ve eşitlik tanıma ortalaması 26,73 çocuğa yönelik şiddetin olmadığı ailelerin demokratik davranma ve eşitlik tanıma ortalaması ise 27,76'dır. Ev kadınlığını reddetme açısından da çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı aileler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ailelerin ev kadınlığını reddetme ortalaması 34,04, çocuğa yönelik şiddetin olmadığı ailelerde ise 31,19 olarak saptanmıştır. Bir diğer aile tutumu olan karı koca geçimsizliği açısından değerlendirildiğinde de çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı aileler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ailelerde karı koca geçimsizliği ortalaması 18,25 çocuğa yönelik şiddetin olmadığı ailelerde ise ortalama 17,41 olarak saptanmıştır.

Son olarak, baskı disiplin açısından çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı aileler kıyaslandığında da aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ailelerin baskı disiplin ortalaması 47,27, çocuğa yönelik şiddetin olmadığı ailelerin baskı disiplin ortalaması ise 44,63 olarak saptanmıştır.

### **3.2. Katılımcılara Uygulanan C.A.T. Testine İlişkin Bulguları**

CAT I. kartta baba figürü görme ile CAT II. kartta yavrunun yeri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. CAT I. kartta baba figürü gören çocukların %48,5'u CAT II. Kartta annenin yanında yavruya yer verirken, %51,5'u babanın yanında yavruya yer vermiştir. CAT I. kartta baba figürü görmeyen çocuklarının da benzer şekilde %46,8'i CAT II. Kartta yavruya annenin yanında yer vermiş, %53,2'si ise babanın yanında yer vermiştir.

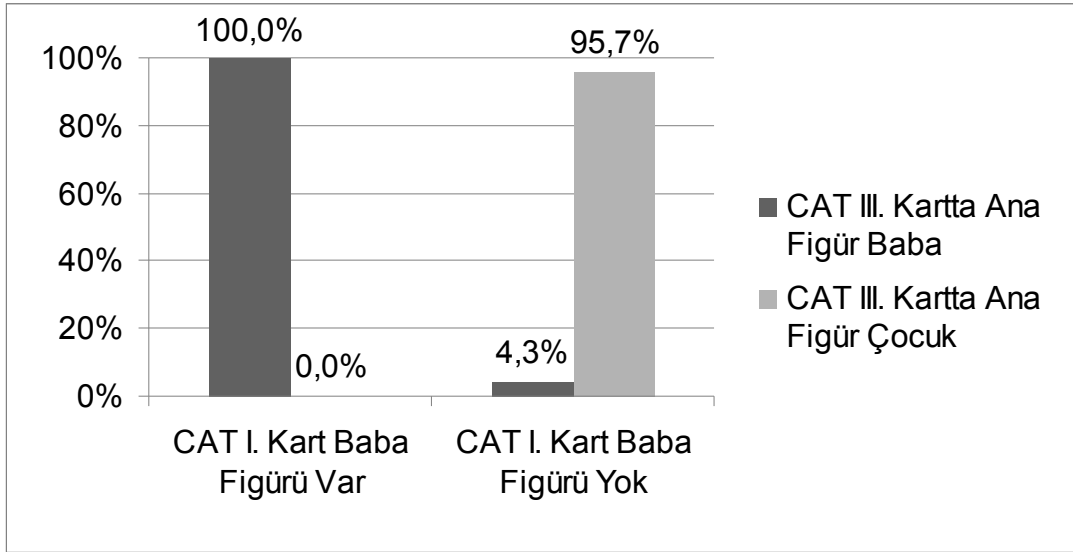
CAT I. kartta baba figürü görme ile CAT II. kartta galip olan kişinin arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. CAT I. kartta baba figürü gören çocukların %48,5'i CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'anne ve çocuk' derken, % 51,5'i CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'baba ve çocuk' demiştir. Benzer oranlar, CAT I. kartta baba figürünü görmeyen çocuklarda da rastlanmıştır. CAT I. kartta baba figürü görmeyen çocukların %46,8'i CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'anne ve çocuk' derken, % 53,2'si CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'baba ve çocuk' demiştir.

**Tablo 3.2.1. CAT III. Karttaki Ana Figür ile CAT I. Kartta Baba Figürünün Görülmesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**

CAT III. Kartta Ana Figür	I. Kart Baba Figürü				X <sup>2</sup>	Sd	P	Spearman 'r'
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Baba	33	100	2	4,3	72.22	1	.00*	0.95
Çocuk	0	0	45	95,7				
Toplam	33	100	47	100				

\*  $p < .01$

**Grafik 3.2.1. CAT III. Karttaki Ana Figür ile CAT I. Kartta Baba Figürünün Görülmesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**



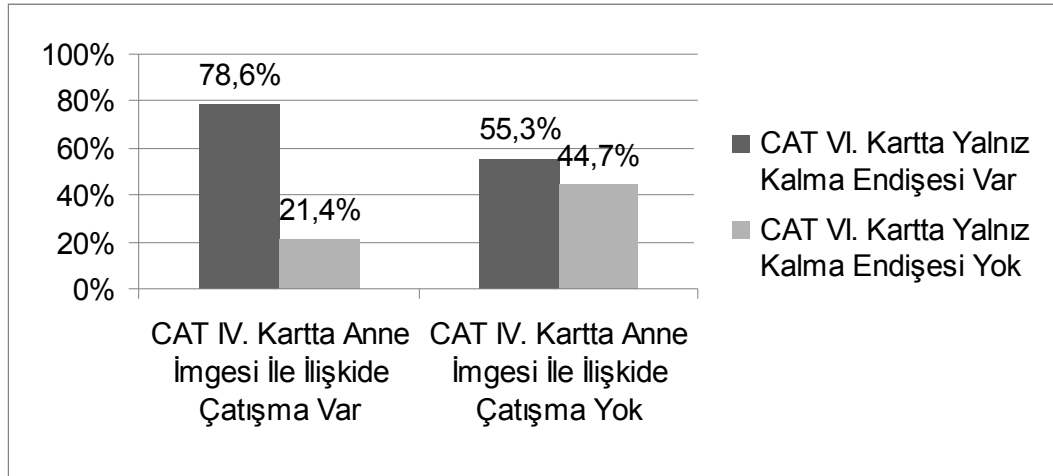
CAT III. Kartta görülen ana figür ile CAT I. kartta baba figürünü görme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .01$ ). CAT I. kartta baba figürünü gören çocukların hepsi CAT III. Kartta ana figür olarak baba olarak görmüştür. CAT I. kartta baba figürünü görmeyen çocukların ise %95,7'si ana figür olarak kendisini görürken, sadece %4,3'ü ana figür olarak babayı görmüştür.

**Tablo 3.2.2. CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT VI. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**

CAT VI. Kartta Yalnız Kalma Endişesi	CAT IV. Kartta İle İlişkide Anne İmgesi Çatışma				X <sup>2</sup>	Sd	P	Spearman 'r'
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	33	78,6	9	55,3	4.94	1	.03*	0.25
Yok	21	21,4	17	44,7				
Toplam	54	100	26	100				

\* p < .05

**Grafik 3.2.2. CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT VI. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**



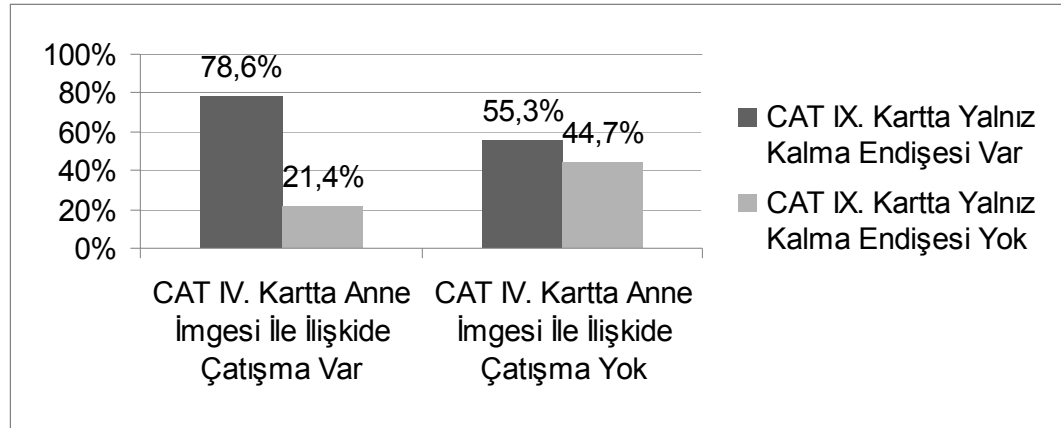
CAT IV. Kartta görülen anne imgesi ile ilişkide çatışma ile CAT VI. Kartta görülen yalnız kalma endişesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). CAT IV. Karttaki tepkileri sonucu anne imgesi ile çatışma yaşadığı tespit edilen çocukların %78,6'sı yalnız kalma endişesi yaşamakta, %21,4'ü bu endişeyi yaşamamaktadır. Anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşamayan çocukların ise %55,3'ü yalnız kalma endişesi yaşarken, %44,7'si yalnız kalma endişesi yaşamamaktadır.

**Tablo 3.2.3. CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT IX. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**

CAT IX. Kartta Yalnız Kalma Endişesi	CAT IV. Kartta İle İlişkide Anne İmgesi Çatışma				X <sup>2</sup>	Sd	P	Spearman 'r'
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	33	78,6	9	55,3	4.94	1	.03*	0.25
Yok	21	21,4	17	44,7				
Toplam	54	100	26	100				

\* p < .05

**Grafik 3.2.3. CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma ile CAT IX. Kart Yalnız Kalma Endişesi Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**



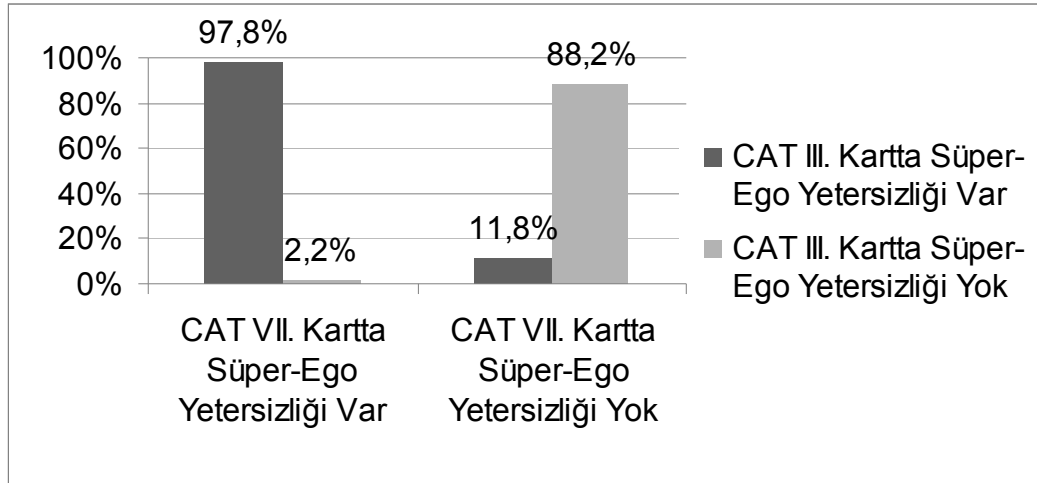
Aynı şekilde, CAT IV. Kartta görülen anne imgesi ile ilişkide çatışma ve CAT IX. Kartta görülen yalnız kalma endişesi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). CAT IV. Karttaki tepkileri sonucu anne imgesi ile çatışma yaşadığı tespit edilen çocukların %78,6'sı yalnız kalma endişesi yaşamakta, %21,4'ü bu endişeyi yaşamamaktadır. Anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşamayan çocukların ise %55,3'ü yalnız kalma endişesi yaşarken, %44,7'si yalnız kalma endişesi yaşamamaktadır.

**Tablo 3.2.4. CAT III. Kart ve CAT VII. Kart Tepkileri Arasındaki İlişkinin Süper-Ego Yetersizliği Açısından Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**

	CAT VII. Süper-Ego Kartta Yetersizliği				X <sup>2</sup>	Sd	P	Spearman 'r'
	Var		Yok					
CAT III. Kartta Süper-Ego Yetersizliği	N	%	N	%	61.01	1	.00*	0.87
Var	45	97,8	4	11,8				
Yok	1	2,2	30	88,2				
Toplam	46	100	34	100				

\* p < .001

**Grafik 3.2.4. CAT III. Kart ve CAT VII. Kart Tepkileri Arasındaki İlişkinin Süper-Ego Yetersizliği Açısından Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**



Grafik 3.2.4.'de görüldüğü gibi, CAT VII. kartta süper-ego yetersizliğini yansıtan cevaplar veren çocukların CAT III. Kartta verdikleri tepkiler, anlamlı derecede CAT VII. Kartta süper-ego yetersizliğini yansıtmayan cevaplar veren çocuklara kıyasla farklıdır (p<.001).

CAT VII. karttaki tepkilere bakılarak süper-ego yetersizliği yaşadığı tespit edilen çocukların %97,8'i CAT III. kartta süper-ego yetersizliğini yansıtan tepkiler vermişken, sadece %2,2'si süper-ego yetersizliğinin yokluğunu gösteren tepkiler vermiştir.

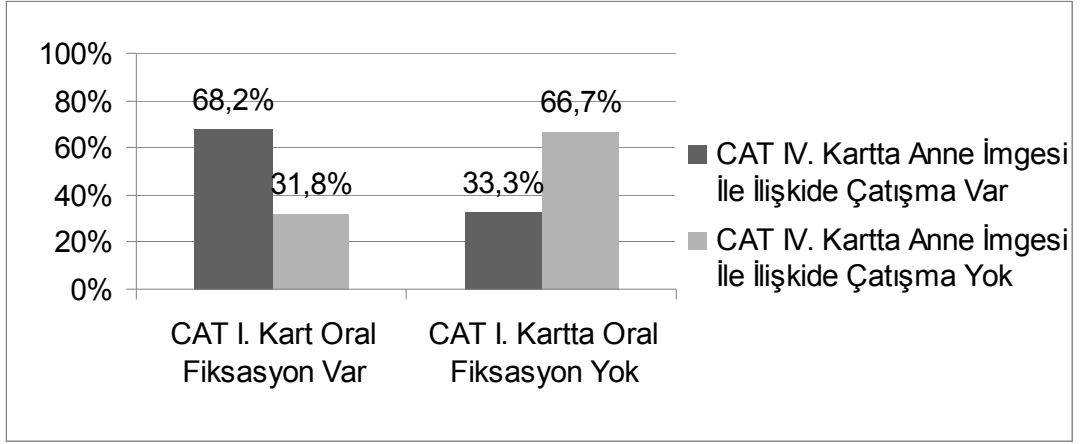
CAT VII. karttaki tepkilere bakılarak süper-ego yetersizliği yaşamadığı bulunan çocukların %88,2'si CAT III. kartta da süper-ego yetersizliğinin yokluğuna dair cevaplar verirken, sadece %11,8'i CAT III. kartta süper-ego yetersizliğini yansıtan cevaplar vermiştir.

**Tablo 3.2.5. CAT I. Kartta Görülen Oral Fiksasyon ile CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**

	CAT I. Oral Kartta Fiksasyon				X <sup>2</sup>	Sd	P	Spearman 'r'
	Var		Yok					
CAT IV. Kartta Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma	N	%	N	%	9.64	1	.002*	0.35
Var	30	68,2	12	33,3				
Yok	14	31,8	24	66,7				
Toplam	44	100	36	100				

\* p < .005

**Grafik 3.2.5. CAT I. Kartta Görülen Oral Fiksasyon ile CAT IV. Kartta Görülen Anne İmgesi İle İlişkide Çatışma Arasındaki İlişkinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**



CAT I. kartta oral fiksasyon yaşadığını yansıtan tepkiler veren çocukların %68,2'si CAT IV. Kartta anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşadığını yansıtan tepkiler vermişken, %31,8'i anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşamadığına dair tepkiler vermiştir. CAT I. karttaki tepkileri ışığında oral fiksasyon yaşamadığı tespit edilen çocukların %33,3'ü CAT IV. Kartta anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşadığına dair tepkiler vermişken, %66,7'si ise bu çatışmayı yaşamadığını yansıtan tepkiler vermiştir. CAT I. karttaki tepkileri doğrultusunda oral fiksasyon yaşayan ve yaşamayan çocukların CAT IV. Karta verdikleri tepkiler anne imgesi ile ilişkide çatışma açısından anlamlı derecede farklı bulunmuştur ( $p < .005$ ).

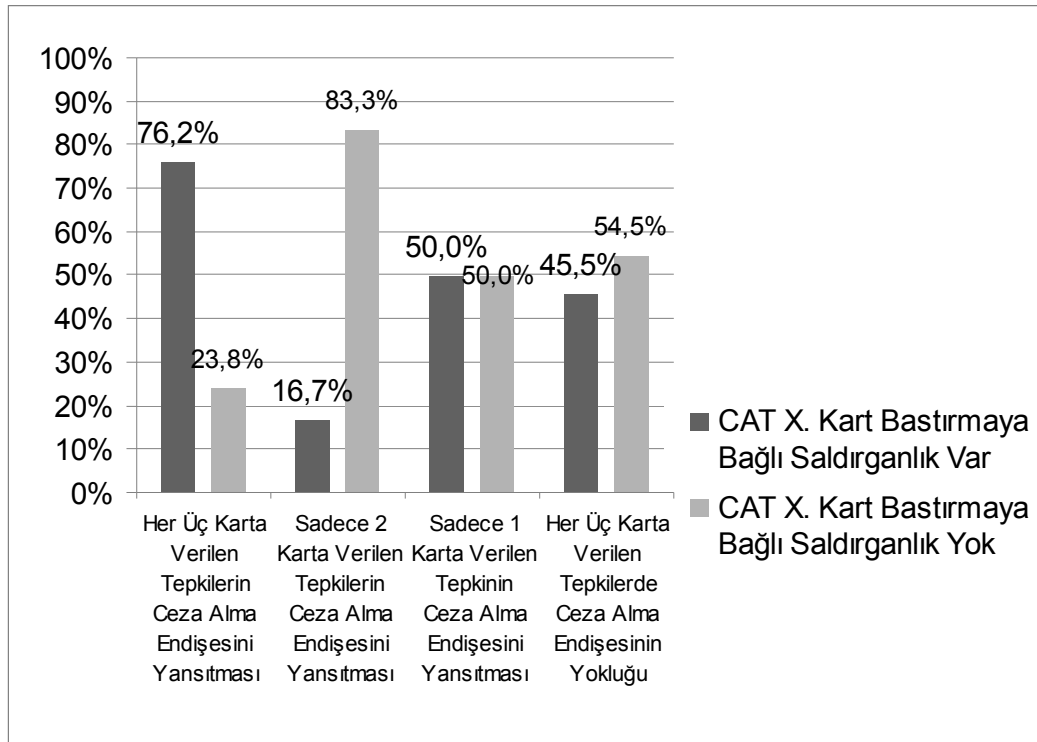


**Tablo 3.2.6. CAT X. Kartta Bastırmaya Bağlı Saldırganlık ile CAT VII.-VIII. ve X. Karttaki Ceza Alma Endişesi Arasındaki İlişinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**

CAT X. Kart Bastırmaya Bağlı Saldırganlık	Ceza Alma Endişesi				X <sup>2</sup>	Sd	P	Spearman 'r'
	3 Kartta	2 Kartta	1 Kartta	0 Kartta				
Var	76,2%	16,7%	50%	45,5%	11.64	3	.01*	.30
Yok	23,8%	83,3%	50%	54,5%				

\* p < .01

**Grafik 3.2.6. CAT X. Kartta Bastırmaya Bağlı Saldırganlık ile CAT VII.-VIII. ve X. Karttaki Ceza Alma Endişesi Arasındaki İlişinin Ki-Kare ve Spearman Korelasyon ile Değerlendirilmesi**



CAT VII.- VIII. ve X. kartlara verilen tepkiler ceza alma endişesi açısından incelendiğinde bu 3 karta verilen tepkilerde ortaya çıkan ceza alma endişesi ile CAT X. kartta rastlanan bastırmaya bağlı saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $p<.01$ ). Her üç karta da verdiği tepkilerin ceza alma endişesini yansıttığı çocukların %76,2'si CAT X. Kartta bastırmaya bağlı saldırganlık göstermiştir fakat %23,8'inin tepkilerinde bastırmaya bağlı saldırganlık saptanmamıştır. Sadece 2 kartta ceza alma endişesi yaşadığını yansıtan çocukların %16,7'si CAT X. karta verdiği tepkilerde bastırmaya bağlı saldırganlık yaşadığını yansıtmış, %83,3'ü ise bastırmaya bağlı saldırganlık yaşamadığına dair tepkiler vermiştir.

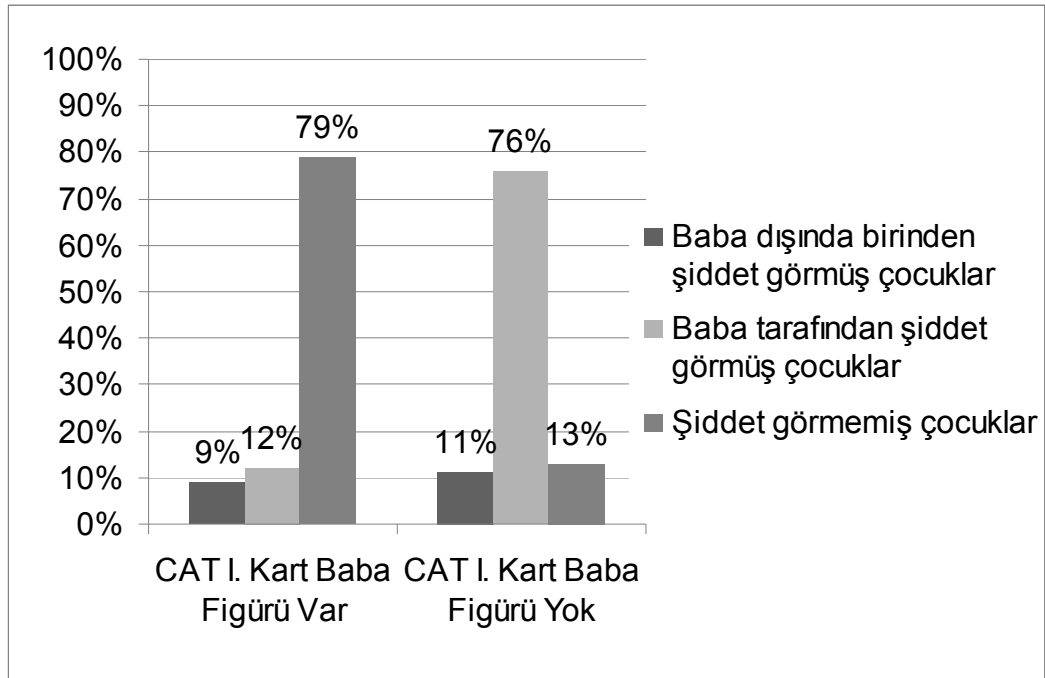
Sadece 1 karta verdiği tepkilerin ceza alma endişesi yaşadığını yansıtan çocukların yarısı CAT X. kartta verdiği tepkilerle bastırmaya bağlı saldırganlık yaşadığını yansıtırken, diğer yarısı ise bastırmaya bağlı saldırganlık yaşamadığını yansıtan tepkiler vermiştir. Ceza alma endişesi yaşamayan çocukların ise %45,5'i CAT X. kartta bastırmaya bağlı saldırganlık yaşadığını yansıtan tepkiler verirken, %54,5'i bastırmaya bağlı saldırganlık yaşamadığına dair tepkiler vermemiştir.

**Tablo 3.2.7. Baba Tarafından Şiddet Gören Çocuklarda CAT I. Kartta Baba Figürü Görme Açısından Karşılaştırılması**

Çocuğa Yönelik Şiddet	CAT I. Kart Baba Figürü				X <sup>2</sup>	Sd	P	Cramer's V
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Baba dışında birinden (Anne, Abla-Abi, Dede vb.)	3	9	5	11	37.29	2	.00*	.63
Baba tarafından	4	12	36	76				
Şiddet yok	26	79	6	13				
Toplam	33	100	47	100				

\*  $p < .01$

**Grafik 3.2.7. Baba Tarafından Şiddet Gören Çocuklarda CAT I. Kartta Baba Figürü Görme Açısından Karşılaştırılması**



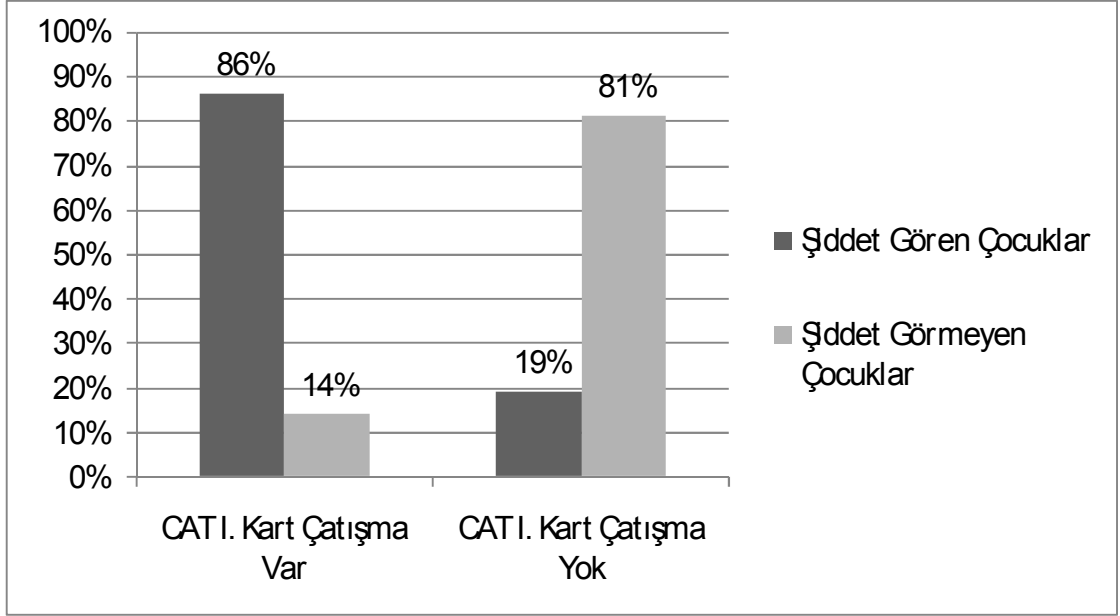
Tablo 3.2.7.'de görüldüğü gibi, baba tarafından şiddet görmenin anlamlı ölçüde CAT I. kartta baba figürü görme eğilimine olan etkisi saptanmıştır ( $p<.01$ ). CAT I. karttaki tepkileri baba figürü içeren çocukların %9'u baba dışında birinden şiddet görmüş, %12'si baba tarafından şiddet görmüş ve %79'u şiddet görmemiştir. CAT I. kartta baba figürünü görmeyen çocukların ise %11'i baba dışında birinden şiddet görmüş, %76'sı baba tarafından şiddet görmüş ve %13'ü şiddet görmemiş çocuklardır. Baba dışında birinden şiddet gören çocuklar ile baba tarafından şiddet gören çocukların CAT I. karta verdikleri tepkiler baba figürünün varlığı açısından anlamlı ölçüde farklı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Aynı şekilde baba tarafından şiddet gören çocuklar ile şiddet görmeyen çocukların CAT I. karta verdikleri tepkilerin baba figürü içermesi açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır ( $p<.05$ ). Son olarak, baba dışında birinden şiddet gören ve şiddet görmeyen çocukların tepkileri de incelendiğinde bu iki grup arasında CAT I. kart tepkilerinin baba figürü içermesi açısından anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

**Tablo 3.2.8. Çocuğa Yönelik Şiddetin CAT I. Karttaki Çatışma Puanlarına İlişkin Ki-Kare Sonuçları**

Çocuğa Yönelik Şiddet	I. Kart Çatışma				X <sup>2</sup>	Sd	P	Cramer's V
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	42	86	6	19	34.84	1	.00*	.66
Yok	7	14	25	81				
Toplam	49	100	31	100				

\* $p<.01$

**Grafik 3.2.8. Çocuğa Yönelik Şiddetin CAT I. Karttaki Çatışma Puanlarına İlişkin Ki-Kare Sonuçları**



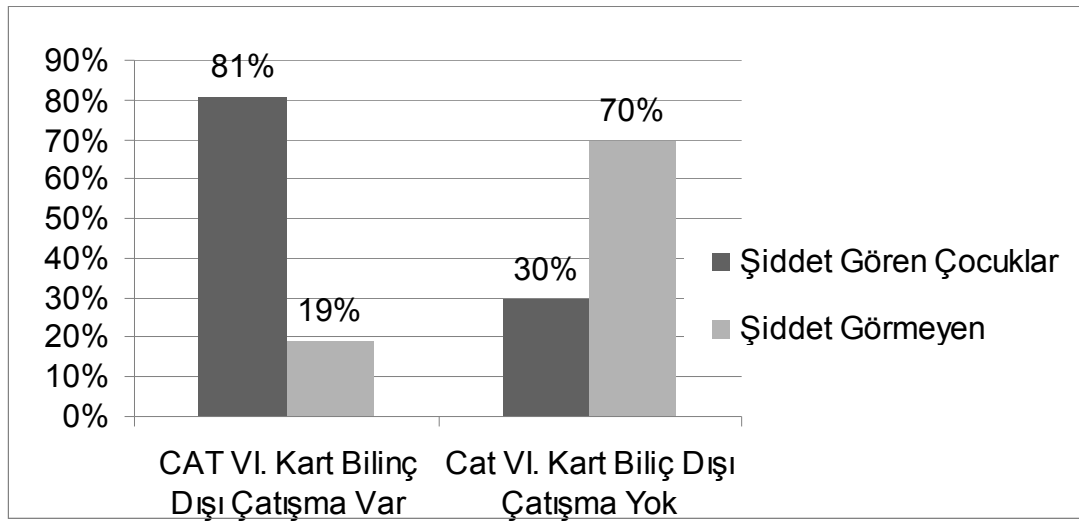
Tablo 3.2.8.'den de anlaşılacağı gibi şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT I. karta verdikleri tepkiler incelendiğinde şiddet gören çocukların %86'sının tepkilerinin yaşadıkları çatışmayı yansıttığı ve şiddet görmeyen çocukların %81'inin çatışma yaşamadığı saptanmıştır. Ayrıca şiddet gören çocukların sadece %14'ü çatışma yaşamadığını yansıtan tepkiler vermişken, şiddet görmeyen çocukların sadece %19'unun tepkileri çatışma yaşadığını yansıtmıştır. Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT I. karta verdikleri tepkiler arasında yaşadıkları çatışma açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .01$ ).

**Tablo 3.2.9. CAT VI. Kart Bilinç Dışı Çatışmaya Dair Ki-Kare Sonuçları**

Çocuğa Yönelik Şiddet	VI. Kart Bilinç Dışı Çatışma				X <sup>2</sup>	Sd	P	Cramer's V
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	38	81	10	30	20.64	1	.00*	.51
Yok	9	19	23	70				
Toplam	47	100	33	100				

\*p<.01

**Grafik 3.2.9. CAT VI. Kart Bilinç Dışı Çatışmaya Dair Ki-Kare Sonuçları**



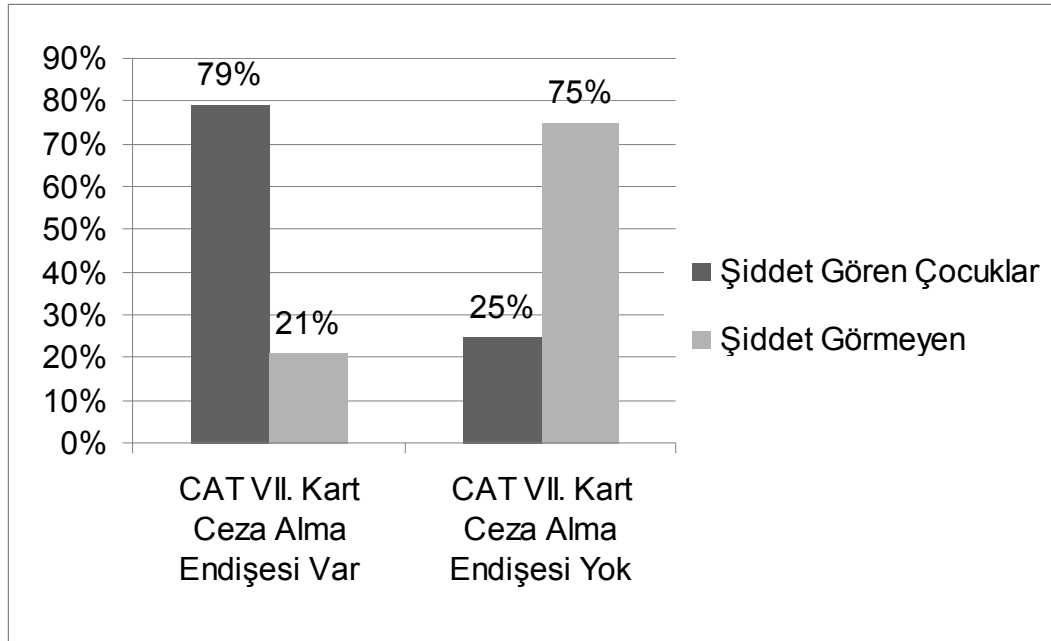
Tablo 3.2.9.'dan da anlaşılacağı gibi, şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT VI. karta verdikleri tepkiler kıyaslandığında yaşadıkları 'bilinç dışı çatışma' açısından aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.01). Şiddet görmeyen çocukların %30'u 'bilinç dışı çatışma' yaşadıklarına dair bir tepki gösterirken, %70'inin tepkilerinde bilinç dışı çatışma yaşadığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat, şiddet gören çocukların %81'inin tepkileri yaşadıkları bilinç dışı çatışmayı yansıtırken, %19'unun bilinç dışı çatışma yaşamadığı saptanmıştır.

**Tablo 3.2.10. CAT VII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları**

Çocuğa Yönelik Şiddet	VII. Kart Ceza Alma Endişesi				X <sup>2</sup>	Sd	P	Cramer's V
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	41	79	7	25	21.99	1	.00*	.52
Yok	11	21	21	75				
Toplam	52	100	28	100				

\*p<.01

**Grafik 3.2.10. CAT VII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları**



Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT VII. karta verdikleri tepkiler incelendiğinde şiddet gören çocukların %79'unun tepkilerinin ceza alma endişesi yaşadıklarını yansıttığı, şiddet görmeyen çocukların ise sadece %25'inin tepkilerinin ceza alma endişesi yaşadığını yansıttığı saptanmıştır.

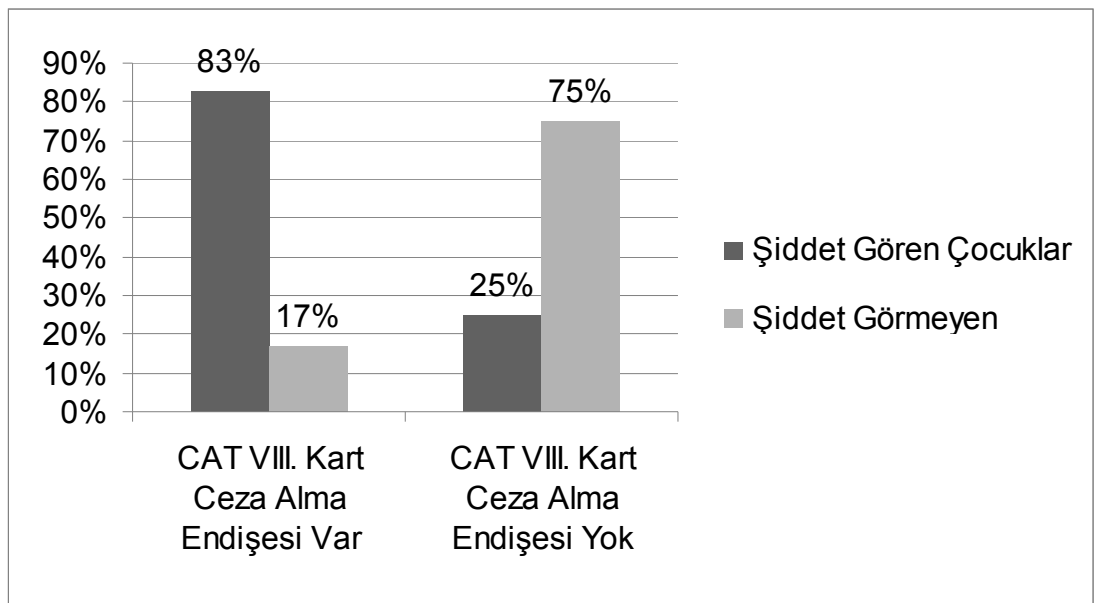
CAT VII. kart tepkilerine bakıldığında şiddet gören çocukların sadece %21'i ceza alma endişesi duymazken, şiddet görmeyen çocukların %75'inin ceza alma endişesi yaşamadığı bulunmuştur. Şiddet gören ve görmeyen çocukların arasında CAT VII. kartta yansıttıkları ceza alma endişesi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<.01$ ).

**Tablo 3.2.11. CAT VIII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları**

Çocuğa Yönelik Şiddet	VIII. Kart Ceza Alma Endişesi				X <sup>2</sup>	Sd	P	Cramer's V
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	40	83	8	25	27.22	1	.00*	.58
Yok	8	17	24	75				
Toplam	48	100	32	100				

\* $p<.01$

**Grafik 3.2.11. CAT VIII. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları**





Tablo 3.2.11.'de de görüldüğü gibi CAT VIII. Karta verilen tepkiler ceza alma endişesi açısından değerlendirildiğinde, şiddet gören çocukların %83'ünün ceza alma endişesi yaşadığı, %17'sinin ceza alma endişesi duymadığı saptanmıştır. Şiddet görmeyen çocukların ise %75'inin tepkilerinde ceza alma endişesi duyduğunu yansıtan her hangi bir tepkiye rastlanmamış, sadece %25'inin ceza alma endişesi yaşadığı bulunmuştur. Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT VIII. Karta verdikleri tepkiler ceza alma endişesi açısından anlamlı farklılık göstermiştir ( $p<.01$ ).

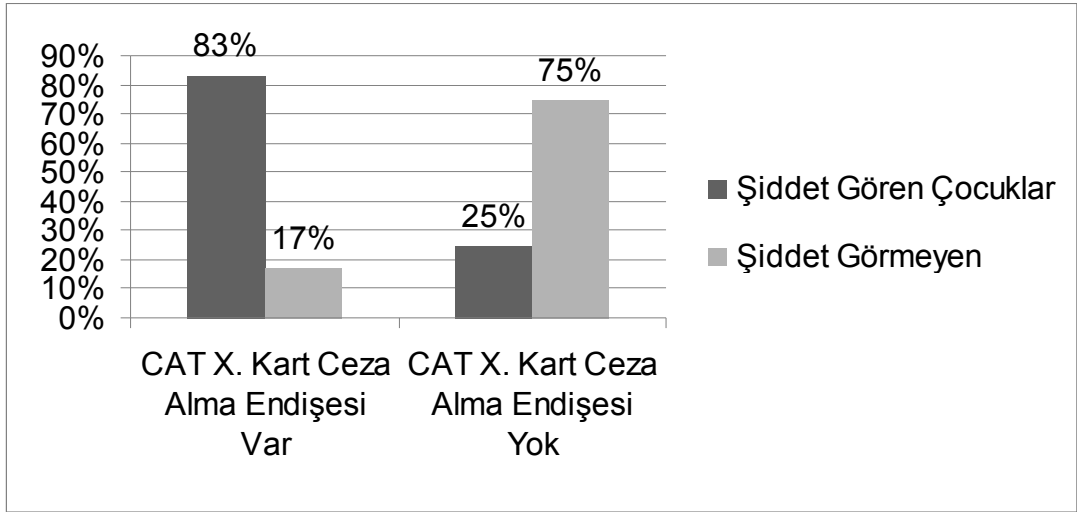
Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT X. karta verdikleri tepkiler 'bastırmaya bağlı saldırganlık' açısından incelendiğinde, aralarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Şiddet gören çocukların %63'ü bastırmaya bağlı saldırganlık yaşarken, %37'si bastırmaya bağlı saldırganlık yaşamamaktadır. Benzer şekilde, şiddet görmeyen çocukların %56'sı tepkilerinde bastırmaya bağlı saldırganlık gösterirken, %44'ü tepkilerinde bastırmaya bağlı saldırganlık göstermemiştir.

**Tablo 3.2.12. CAT X. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları**

Çocuğa Yönelik Şiddet	X. Kart Ceza Alma Endişesi				X <sup>2</sup>	Sd	P	Cramer's V
	Var		Yok					
	N	%	N	%				
Var	40	83	8	25	27.22	1	.00*	.58
Yok	8	17	24	75				
Toplam	48	100	32	100				

\* $p<.01$

**Grafik 3.2.12. CAT X. Kart Ceza Alma Endişesine Dair Ki-Kare Sonuçları**



Tablo 3.2.12.'de görüldüğü gibi CAT X. karta verilen tepkiler ceza alma endişesi açısından değerlendirildiğinde, şiddet gören çocukların %83'ünün ceza alma endişesi yaşadığı, %17'sinin ceza alma endişesi duymadığı saptanmıştır. Şiddet görmeyen çocukların ise %75'inin ceza alma endişesi yaşamadığı, sadece %25'inin ceza alma endişesi yaşadığı bulunmuştur. Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT X. karta verdikleri tepkiler ceza alma endişesi açısından anlamlı farklılık göstermiştir ( $p<.01$ ).

## BÖLÜM IV

### Sonuç ve Tartışma

#### 4.1. Sonuç

Bulgular kısmında açıklamalı olarak verilen sonuçlar ana hatları ile şöyle özetlenebilir.

Araştırmaya katılan annelerin hepsi ev hanımı olduğu için ailelerin ekonomik düzeyi babanın geliri üzerinden hesaplanmıştır. Ailelerin %56,5'u 500 TL ve altı, %31'i 501-1000 TL ve %12,5'i ise 1000 TL üstü kazanca sahiptir. Ayrıca annelerin büyük çoğunluğu ilkokul mezunudur.

Annenin eğitim durumunun çocuk yetiştirme tutumlarında en belirleyici etmenlerden biri olduğu belirtilmiştir (Dekovic, 1992; Gerris 1992). Bu noktada elde edilen bulgulara göre; sosyo-ekonomik düzeyin “aşırı koruyucu annelik” tutumuna olan olası etkisi varyans analizi ile değerlendirilmiş ve sosyo-ekonomik durumun “aşırı koruyucu annelik” tutumuna anlamlı bir etki göstermediği saptanmıştır. Bunun nedeninin ise örneklem grubunun sayısının az olması ve örnekleme annelerin çoğunun ilkokul mezunu olması olduğu düşünülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ile “baskı-disiplin” tutumunun varyans analizi ile değerlendirilmesi sonucu, sosyo-ekonomik düzeyin “baskı-disiplin” tutumunu anlamlı şekilde etkilediği bulunmuştur.

Annenin eğitim düzeyinin düşük olması geleneksel anne rolünü benimsemesine ve kendisini otorite olarak görmesine yol açmaktadır (Gordon, 1996). Çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, karar vermesine, seçim yapmasına izin verilmemektedir. Çocuk bağımlı, güvensiz ve pasif bir birey olmaktadır (Cüceloğlu, 1997:59-70).

Aşırı koruyucu annelik ölçeği ile WISC-R sözel bölüm standart puanları arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutumun arttığı buna karşılık diğer tutumların azaldığı saptanmıştır (Ömeroğlu, 1998). Bu noktada çalışmalarda örneklemin daha geniş tutulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Özellikle farklı I.Q. düzeylerinden çocuklarla çalışma genişletilerek aşırı koruyucu annelik tutumu ile WISC-R sözel bölüm puanları arasındaki ilişki yeniden incelenebilir.

İlkokul mezunu annelerin diğer annelerle karşılaştırıldığında aşırı koruyucu tutumu daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Bu bulgu ülkemizde yapılan diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ayyıldız, 2005). Yapılan çalışmalarda eğitim düzeyi yüksek olan annelerin düşük olanlara göre çocuklarını kontrol etmeye ve disipline daha az önem verdikleri ve geleneksel tutumları daha az benimsedikleri belirlenmiştir (Lippe, 1999).

Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı ailelerde gözlenen aile tutum eğilimleri analiz edilmiştir. Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ailelerdeki aşırı koruyucu annelik ortalaması 53,65 iken, çocuğa yönelik şiddetin olmadığı ailelerdeki aşırı koruyuculuk annelik ortalaması 54,34'tür ve aralarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Çocuğa yönelik şiddetin olduğu ve olmadığı ailelerde demokratik davranma ve eşitlik tanıma açısından da anlamlı farklılık saptanmamıştır. Beklenen doğrultuda sonuç çıkmamasının nedeni annelerin engelli bir çocuğa sahip olması olduğu düşünülmüştür. Çünkü bütün annelerin tutum ölçeğinde aldığı en yüksek puan Aşırı Koruyucu Annelik puanıdır.

Hem eğitim seviyesinin düşük olması hem de engelli bireye sahip ebeveynler olması dolayısıyla demokratik bir tutuma sahip olmadıkları düşünülmüştür. Genel olarak bilindiği gibi, demokratik tutumda anne ve babanın çocuğuyla kurduğu açık ve net iletişim çocuğun doğru davranış biçimlerini içselleştirmesine yol açmaktadır (Shaffer, 1993).

Birçok anne-baba eğer çocuk zorlanmazsa iyi eğitim verilemez düşüncesindedirler. Oysa anne-babalar davranışları ile çocuklarına modeldirler. Eğer çocuklarına değer verilerse, onlara karşı açık olurlarsa, çocuklarının duygularını paylaşırlarsa, kendi duygularını çocukları ile paylaşırlarsa, çocuklarını oldukları gibi kabul ederlerse, yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine olanak sağlarlarsa ve çocuklarının yapmak istemediklerini kendileri yapmazsa, çocuklarda daha sonraki yıllarda diğer bireylerle kurdukları ilişkilerde bu tarzda davranırlar. Anne babalar bu tarzda davranışları ile hem çocuklarının kişilik gelişimine olumlu etkide bulunmuş olurlar hem de bir model olurlar (Tausch, 1991; Gramer, 1994).

CAT I. kartta baba figürü görme ile CAT II. kartta yavrunun yeri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. CAT I. kartta baba figürü gören çocukların %48,5'u CAT II. Kartta annenin yanında yavruya yer verirken, %51,5'u babanın yanında yavruya yer vermiştir. CAT I. kartta baba figürü görmeyen çocuklarının da benzer şekilde %46,8'i CAT II. Kartta yavruya annenin yanında yer vermiş, %53,2'si ise babanın yanında yer vermiştir.

CAT I. kartta baba figürü görme ile CAT II. kartta galip olan kişinin arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. CAT I. kartta baba figürü gören çocukların %48,5'i CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'anne ve çocuk' derken, % 51,5'i CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'baba ve çocuk' demiştir. Benzer oranlar, CAT I. kartta baba figürünü görmeyen çocuklarda da rastlanmıştır. CAT I. kartta baba figürü görmeyen çocukların %46,8'i CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'anne ve çocuk' derken, % 53,2'si CAT II. kartta galip olan kişi olarak 'baba ve çocuk' demiştir.

CAT III. Kartta görülen ana figür ile CAT I. kartta baba figürünü görme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. CAT I. kartta baba figürünü gören çocukların hepsi CAT III. Kartta ana figür olarak baba olarak görmüştür. CAT I. kartta baba figürünü görmeyen çocukların ise %95,7'si ana figür olarak kendisini görürken, sadece %4,3'ü ana figür olarak babayı görmüştür. Çocuklar, babadan şiddet görmedikleri durumda babalarını hayatlarında konumlandırabilmiş ve kartlarda da ana figür olarak belirtmiştir.

CAT IV. Kartta görülen anne imgesi ile ilişkide çatışma ile CAT VI. Kartta görülen yalnız kalma endişesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. CAT IV. Karttaki tepkileri sonucu anne imgesi ile çatışma yaşadığı tespit edilen çocukların %78,6'sı yalnız kalma endişesi yaşamakta, %21,4'ü bu endişeyi yaşamamaktadır. Anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşamayan çocukların ise %55,3'ü yalnız kalma endişesi yaşarken, %44,7'si yalnız kalma endişesi yaşamamaktadır.

Aynı şekilde, CAT IV. Kartta görülen anne imgesi ile ilişkide çatışma ve CAT IX. Kartta görülen yalnız kalma endişesi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. CAT IV. Karttaki tepkileri sonucu anne imgesi ile çatışma yaşadığı tespit edilen çocukların %78,6'sı yalnız kalma endişesi yaşamakta, %21,4'ü bu endişeyi yaşamamaktadır. Anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşamayan çocukların ise %55,3'ü yalnız kalma endişesi yaşarken, %44,7'si yalnız kalma endişesi yaşamamaktadır.

Çocukların büyük çoğunluğunun babadan şiddet gördüğü örnekleme annelerin hepsinin aşırı koruyucu tutuma sahip olduğunu biliyoruz. Bu noktada da anne ile çocuk arasında bağımlı bir ilişki söz konusu. Çocuk; anne ile herhangi bir çatışma yaşarsa annenin onu terk edeceğini ve yalnız kalacağını düşünmektedir.

CAT I. kartta oral fiksasyon yaşadığını yansıtan tepkiler veren çocukların %68,2'si CAT IV. Kartta anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşadığını yansıtan tepkiler vermişken, %31,8'i anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşamadığına dair tepkiler vermiştir. CAT I. karttaki tepkileri ışığında oral fiksasyon yaşamadığı tespit edilen çocukların %33,3'ü CAT IV. Kartta anne imgesi ile ilişkide çatışma yaşadığına dair tepkiler vermişken, %66,7'si ise bu çatışmayı yaşamadığını yansıtan tepkiler vermiştir.

CAT I. karttaki tepkileri doğrultusunda oral fiksasyon yaşayan ve yaşamayan çocukların CAT IV. Karta verdikleri tepkiler anne imgesi ile ilişkide çatışma açısından anlamlı derecede farklı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Anne ile bağımlı ilişki kuran çocuklarda anne ile çatışma yaşamaları sonucunda çoğunlukla oral fiksasyon bulgusuna rastlanmıştır. Bu çocuklarda özellikle sözel saldırganlık dikkati çekmektedir.

CAT VII.- VIII. ve X. kartlara verilen tepkiler ceza alma endişesi açısından incelendiğinde bu 3 karta verilen tepkilerde ortaya çıkan ceza alma endişesi ile CAT X. kartta rastlanan bastırmaya bağlı saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocuklarda özellikle otoriteden korkma ve baskıdan dolayı ceza alma endişesi yüksektir. Ceza alma endişesi artan çocuklarda da bu çalışmada olduğu gibi bastırmaya bağlı saldırganlık oranı yüksek olmaktadır.

Baba tarafından şiddet görmenin anlamlı ölçüde CAT I. kartta baba figürü görme eğilimine olan etkisi saptanmıştır. CAT I. karttaki tepkileri baba figürü içeren çocukların %9'u baba dışında birinden şiddet görmüş, %12'si baba tarafından şiddet görmüş ve %79'u şiddet görmemiştir. CAT I. kartta baba figürünü görmeyen çocukların ise %11'i baba dışında birinden şiddet görmüş, %76'sı baba tarafından şiddet görmüş ve %13'ü şiddet görmemiş çocuklardır. Baba dışında birinden şiddet gören çocuklar ile baba tarafından şiddet gören çocukların CAT I. karta verdikleri tepkiler baba figürünün varlığı açısından anlamlı ölçüde farklı bulunmuştur.

Aynı şekilde baba tarafından şiddet gören çocuklar ile şiddet görmeyen çocukların CAT I. karta verdikleri tepkilerin baba figürü içermesi açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Çocukların çoğunluğu şiddet gördüğü ve şiddet görenlerin de büyük çoğunluğu babadan şiddet gördüğü için I. Kartta baba figürünü görmemiş ve reddetmişlerdir. Bu da aslında anneleriyle kurdukları bağımlı ilişkiyi açıklamaktadır. Aşırı koruyucu anne modeliyle birlikte baba figürü reddedilince anneyle bağımlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT I. karta verdikleri tepkiler incelendiğinde şiddet gören çocukların %86'sının tepkilerinin yaşadıkları çatışmayı yansıttığı ve şiddet görmeyen çocukların %81'inin çatışma yaşamadığı saptanmıştır. Ayrıca şiddet gören çocukların sadece %14'ü çatışma yaşamadığını yansıtan tepkiler vermişken, şiddet görmeyen çocukların sadece %19'unun tepkileri çatışma yaşadığını yansıtmıştır. Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT I. karta verdikleri tepkiler arasında yaşadıkları çatışma açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT VI. karta verdikleri tepkiler kıyaslandığında yaşadıkları 'bilinç dışı çatışma' açısından aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Şiddet görmeyen çocukların %30'u 'bilinç dışı çatışma' yaşadıklarına dair bir tepki gösterirken, %70'inin tepkilerinde bilinç dışı çatışma yaşadığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat, şiddet gören çocukların %81'inin tepkileri yaşadıkları bilinç dışı çatışmayı yansıtırken, %19'unun bilinç dışı çatışma yaşamadığı saptanmıştır.

Çocukların mental yetersizlikleri göz önünde bulundurulduğunda bu bilgi de oldukça anlamlıdır. Şiddet gören çocuklar tepkilerini ancak bilinçdışı çatışma olarak yansıtabilmektedir.

CAT VIII. Karta verilen tepkiler ceza alma endişesi açısından değerlendirildiğinde, şiddet gören çocukların %83'ünün ceza alma endişesi yaşadığı, %17'sinin ceza alma endişesi duymadığı saptanmıştır. Şiddet görmeyen çocukların ise %75'inin tepkilerinde ceza alma endişesi duyduğunu yansıtan her hangi bir tepkiye rastlanmamış, sadece %25'inin ceza alma endişesi yaşadığı bulunmuştur. Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT VIII. Karta verdikleri tepkiler ceza alma endişesi açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

CAT X. karta verilen tepkiler ceza alma endişesi açısından değerlendirildiğinde, şiddet gören çocukların %83'ünün ceza alma endişesi yaşadığı, %17'sinin ceza alma endişesi duymadığı saptanmıştır. Şiddet görmeyen çocukların ise %75'inin ceza alma endişesi yaşamadığı, sadece %25'inin ceza alma endişesi yaşadığı bulunmuştur. Şiddet gören ve görmeyen çocukların CAT X. karta verdikleri tepkiler ceza alma endişesi açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

Özellikle aşırı koruyucu tutuma sahip anneleri olan çocukların büyük oranda ceza alma endişesi yaşamaları ve yaşadıkları her çatışmada da yalnız kalma anksiyetesi oluşması oldukça anlamlıdır.



Anne babalar çocuklarını yetiştirirken çeşitli yöntem ve metotlar kullanmaktadırlar. Bu metotlar çocuğa ve çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişim göstermektedir. Anne babalar çocuklarının kendi kendini kontrol etme becerisini geliştirmeyi amaçlar diğer taraftan kendi başına karar vermesini kısıtlayıcı davranışlar sergilerler. Bu çelişki içinde kalan anne baba çeşitli davranış biçimlerinin yoğun olarak yaşanması ile farklı gruplaşmalara yol açmaktadır. Bunları farklı kategoride incelemek mümkündür (Ryder, 1995; Craig & Kermis, 1995).

Otoriter tavır içindeki ailelerde çocuğun benliğine ilişkin olumsuz yargıları, kendine güvensizliği, yapabileceği işlere “ben yapamam” düşüncesi ile girişmemesi varlığını ve düşüncelerini diğer insanlara iletmede çekingen davranması gibi olumsuz davranış kalıpları görülmektedir (Aslan, 1992).

Bu tutum içinde olan anne-babalar çoğu zaman çocukla çatışmaya girerek yüksek düzeyde anksiyete gösteren, başkaları ile başarısız sosyal ilişkiler kuran, birçok kilit alanda sosyal bakımdan gelişmemiş çocukların oluşmasına neden olmaktadır. Çocuğun yaptığı aktivitenin anne babalarca çok fazla kontrol edilmesi çocuğun kendisine olan saygısını azaltacağından mutsuz, içe kapanık bir kişilik geliştirmesine yol açabilir. Bu tutum içinde büyüyen çocuklar atak değillerdir, kuşkucudurlar. Kendi kendilerine bağımsız davranış sergileyemedikleri için karamsardırlar. Özellikle kız çocukları pasif kalarak daha bağımlı olmakta erkek çocukları ise isyankâr, saldırgan, itaatsiz, huysuz, rekabetten uzak ve hassas olabilmektedirler (Nas, 1986; Ekşi, 1990,Aslan, 1992; Shaffer, 1994, Bee, 1996 & Özdoğan, 1997).

Otoriter tutumla yetişen çocuklar günlük faaliyetlerde çekingen, isteksiz, kendini iyi ifade edemeyen çocuklar olduğu ve özellikle erkek çocuklarının saldırganlık eğilimlerinin yüksek, benlik saygısının ise düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, bu çocuklar arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde utangaç ve çekingendirler. Bu özelliklerin çoğu izin verici anne-babaların çocuklarında da görülmektedir (Maccoby & Martin, 1983; Steinberg ve ark., 1989).

Demokratik anne baba tutumu çocuğun varlığına ve isteklerine saygı duyulması temeline dayanmaktadır. Bu tutum içinde yetişen çocuklarda genellikle sosyal yeterlilik, beceri, yardımseverlik, arkadaş canlısı, diğer insanların gereksinimlerine duyarlı, özgüven ve sosyal sorumluluk görülmektedir (Aslan, 1992; Ryder, 1995).

Koruyucu anne-babalar, çocuğa gereğinden fazla kontrol, özen ve ilgi gösterir. Çocuğun gereksinim duymadığı durumlarda bile anne baba müdahale eder. Çocuğun Her türlü ihtiyacı anne babalar tarafından karşılanarak çocuğun kendi kendisine yetmesine fırsat verilmez ve kendi başına araştırma yapması engellenir.

Böyle bir engellenme çocuğun bağımsız davranmasını ve kendine güven kazanmasını zorlaştırır. Aynı zamanda çocuk başkalarına aşırı bağımlı, duygusal kırıklıkları olan bir kişi durumuna da gelebilir. Anne babalar çocuğunu korumak için çocuğun her türlü hareketine ve ilişkisine sınırlamalar getirerek çocuk adına her türlü kararı kendileri verir. Sürekli korunan çocuk kendini korumayı öğrenemediği için savunmasız, çabuk uyum gösteren, utangaç bir kimlik yönelmesinin yanı sıra sorumsuz, şımarık kişilik geliştirebilirler. Bu tarz tutum içinde yetişen çocuklar problem çözmede de oldukça başarısızdırlar (Navaro, 1989).

Sonuç olarak araştırmacılar ve kuramcılar anne baba tutumlarıyla çocukların davranışları arasında sıkı bir bağlantı olduğunu savunmuşlardır. Aşırı baskıcı, sert davranan, cezalandıran, şartlı sevgi sunan, reddeden davranışlara sahip anne babalar otoriter olarak nitelendirilmişlerdir. Bu davranışlara maruz kalan çocuklarda anksiyete, korku, saldırganlık, okul başarısızlığı gibi olumsuz davranışlar saptanmıştır. Dolayısıyla anne babanın düşüncesiz ve kontrolsüz davranışlarından ileri gelen bozuk aile içindeki iletişim çocuğun davranışlarında belirleyici olabilmektedir. Çocuğuna ilgi, sevgi dolu, onun kararlarına saygılı gibi olumlu davranışlar sergileyen anne babalar demokratik olarak nitelendirilmişlerdir. Bu davranışlar çocuk üzerinde atılganlık, başarı, yaratıcılık, sorumluluk taşıma duygusu, kendine güven şeklinde yansıdığı birçok görüşün ortak noktasıdır (Richter, 1985; Craig ve Kermis, 1995; Pardeck ve Pardeck, 1989 & Bayraktar, 1998).

Anne-babalar, çocuklara demokratik bir ortam hazırlamalı, bu ortam içerisinde, olumlu davranışlar ödüllendirilerek pekiştirilmeli, olumsuz davranışların açıklaması yapılmalı, nasıl davranılması gerektiği anlatılmalıdır. Anne babaların söylemleri ile davranışları tutarlı olmalı, çocuğun gözünde model olduklarının bilincinde hareket etmelidirler.

“7-10 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklarda sözel zeka, anne-baba tutumları ve davranışsal dinamikler arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırmamızdan elde edilen bulguların sonuçlarını, oluşturduğumuz hipotezler bağlamında şu şekilde özetleyebiliriz:

“Sözel zeka ile anne-baba tutumları arasında ilişki vardır” hipotezi doğrulanmamıştır.

“Anne-baba tutumları ve sosyo-ekonomik düzeye (SED) göre farklılaşmaktadır” hipotezi kabul olmamıştır.

- Aşırı Koruyucu anne-baba tutumu ile sözel zeka arasında ilişki bulunamamıştır.
- Sosyo ekonomik düzey ile sözel zeka arasında bir ilişki bulunamamıştır.
- Anne-baba tutumu ile sosyo-ekonomik düzey arasında ilişki bulunamamıştır.

“Davranış dinamikleri ile çocuğun ebeveyn algısı arasında ilişki vardır” hipotezi kabul olmuştur.

“Şiddete maruz kalma düzeyi ile davranış dinamikleri arasında ilişki vardır” hipotezi doğrulanmıştır.

## 4.2.Öneriler

- Bu araştırma, hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklar ve anneleri ile yürütülmüştür. Bir başka çalışma farklı I.Q. düzeyinde çocuklar ve aileleri (anne-baba) ile yürütülebilir.
- Araştırma kapsamında karşılaştırılması açısından ileriki çalışmalarda anne-babanın zeka düzeyi de değerlendirmeye alınabilir. Ayrıca ailede başka düzeyde zihinsel geriliği olan kişilerin olup olmadığı bilgisi demografik bilgiler içinde sorulabilir.
- Bu araştırma, 7-10 yaş grubundaki çocuklarla yürütülmüştür. Farklı yaş grupları ile yeniden yapılabilir.
- Çalışmaya alınan çocukların annelerinin eğitim düzeyi ilkökul ve okuma yazma bilmiyor kategorisinde yoğun olarak yer almıştır. Daha sonraki çalışmalarda anneler farklı eğitim gruplarından seçilebilir.
- Bu çalışmaya yalnızca evli olanların çocukları dahil edilmiştir. Bir başka çalışmada farklı medeni durumlara sahip ailelerin çocukları araştırmaya dahil edilebilir.
- Çalışmada yer alan çocukların annelerinin tutumları değerlendirilmiştir. İleriki çalışmalarda çocukların bağlanma stilleri ve anne-baba tutumları ilişkisi incelenebilir.
- Çalışmada yer alan çocukların aileleri belli bir sosyo-ekonomik seviyeye ait gruptan oluşmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler örnekleme dahil edilebilir.
- Araştırmada çocukların saldırganlığı C.A.T. testindeki kartlarla değerlendirilmiştir. Farklı bir çalışmada da çocukların saldırganlığı bir ölçekle değerlendirilebilir. Bununla birlikte çocukların çevredekilere şiddet uygulayıp uygulamadığı bilgisi demografik bilgiler kapsamında öğrenilebilir.
- Bu çalışmada kullanılan sosyo-demografik formdaki bilgilere ek olarak araştırmanın kapsamının genişletilmesi için; anne-babanın küçüklüğünde şiddete maruz kalıp kalmadığı, anne-babanın diğer çocuklara şiddet uygulayıp uygulamadığı bilgisinin alınması için sorular sorulabilir.

- Çalışmadaki çocukların hepsi hafif düzeyde zihinsel gerilik tanısı almış ve büyük çoğunluğu birinci derece yakınları tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Bu noktada diğer çalışmalar için çocuğa kaç yıldır şiddet uygulandığı ve bu tanıyı alma döneminin şiddet uygulanma dönemiyle bağlantısı olup olmadığı araştırılabilir.
- Çalışma 80 örneklem grubu ile yapılmıştır. Daha ileri çalışmalarda örneklem grubu genişletilebilir.
- Bir başka çalışmada ise C.A.T. testi ile birlikte Louisa Duss testi de verilerin zenginliği açısından uygulanabilir.
- Özellikle WISC-R testi ve C.A.T. testinin bir arada kullanıldığı bir çalışma yapılmadığı için uzun vadeli diğer çalışmalar için bu çalışma kaynak niteliği taşıyabilir.

## KAYNAKLAR

- AAMR/American Association on Mental Retardation (1993) *Mental Retardation:Definition, Classification and Systems of Supports*. (9th Edition) Washington, DC.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM IV)*. Washington D.C.:Amerikan Psikiyatri Birliği. (Çev:Ertuğrul Köroğlu). Ankara:Hekimler Yayın Birliği.
- Anastasia, A. (1990). *Psychological Testing*. (6th ed.) New York:Macmillan Publishing Company.Child Develop. 29:339-61, 1958.
- Aslan, E. (1992). *Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 4:7-14.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology:A Cognitive View*, New York:Holt, Rinehart and Winston, s. 105.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları* [Yüksek Lisans Tezi]., Zonguldak:Karaelmas Üniversitesi.
- Bayley, N. (1969). *Manuel:Bayley Scales of Infant Development*. New York:Psychological Corporation.
- Bayraktar, R. (1998). *Demokratik Tutumun Önemi*, Okul ve Aile Dergisi, 6 (1):41-43.
- Bee, H. (1985). *The Developing Child (7th Ed.)*. USA:Harper Collins College Publishers.
- Bee, H. (1996). *The Growing Child*. New Jersey:Simon&Schuster A. Viacom Company, 247,248.
- Bellak, L. & Bellak, S. (1965). *The CAT-H. A Human Modification*. Larchmont. NY:C.P.S., Inc.
- Bellak, L. & Bellak, S. (1966). *The CAT-S, The Supplement to the CAT*, Larchmont:NY:C.P.S., Inc.
- Bellak, L. & Abrahams, D.M. (1997). *The TAT, The CAT and The SAT in Clinical Use (6th Ed.)*. Boston:Allyn and Bacon.
- Budoff, M., (1995). "The relative utility of animal and human figures in a picture story test for young children", *Journal of Projective Techniques*, C. Kyriacou, "Direct teaching" in C. Desforges (ed.) *An Introduction To Teaching:Psychological Perspectives*, Blackwell, Oxford, s. 119.

- Brolin, D. E. (1991). *Life Centered Career Education A Competency Based Approach*. (3th Edition), USA:The Council for Exceptionel Children.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge:Harvard University Press Mass.
- Cambell, A. & Muncer, S. (1990). “*Cousses Of Crime, Uncervering A Lay Model*”, *Criminal Justice And Behavior*, 17: (4) 410-419.
- Cesur, S., Özer, G.E. (2002). *Couples’ personality characteristics, self consepts, values and child rearing attitudes*. “*Society for Reproductive and Infant Psychology, 22nd Annual Conference*”de sunulmuş poster. University of Sheddield, UK.
- Cesur, S. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne-Baba*. Yayına Haz:Yard. Doç.Dr. Gül Şendil. İstanbul:Çantay Yayıncılık.
- Chaber, C. (1980). “*Contenu manifeste er contenu latent au CAT*”, *Psychologie Française*.
- Chabert, C. (1997). *Le Rorschach En Clinique Adulte*, 2eme edt., Paris:Dunod.
- Challaye, F. (1968). *Bütün Yönleriyle Freud ve Freud Doktorini*, (Çev. H.Özgü), İstanbul: Özgü Yayınevi.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*. Ankara:Nobel Yayınevi.
- Craig, J.G. & Kermis, D.M. (1995). *ChildrenToday*. 446,447,New Jersey:Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Sağlıklı Aile ve İletişim. İçimizdeki Çocuk*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1987). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:156.
- D’Angiulli A. & Siegel L.S. (2003). *Cognitive functioning as measured by the WISC-R:Do children with learning disabilities have distinctive patterns of perormance? Journal of Learning Disabilities*, 36 (1); 48-58.
- Dağ, İ. (2006). *Psikolojik Değerlendirme*, Yüksel, N., (Ed.), *Ruhsal Hastalıklar içinde* (99), 3.Bsk., Ankara:Nobel Tıp Kitap Evleri.
- Dekovic, M. & Gerris JR. (1992). *Parental reasoning complexity, social class, and child rearing behaviors*. *Journal of Marriage and the Family*. 54:675-85.
- Donaldson, M. (1978). *Children’s Minds*. London:Fontana Pres.
- Eğeci, S. & Şendil, G. (2002). *Hamilelik döneminde çiftlerin doğacak çocuklarını nasıl hayal ettikleri ve çocuk yetiştirme tutumları*. “XII. Ulusal Psikoloji Kongresi”nde sunulmuş bildiri. ODTÜ, Ankara.

- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. İstanbul:Bilgi Yayınevi.
- Erden, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara:Arkadaş Yayıncılık
- Eripek, S. (1996). *Zihin Engelli Çocuklar*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:900.
- Eripek, S. (1997). "Zihin Engelliler" Yayınlanmamış Ders Notları. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Furlong, M. J. & Yanagida, E. (1984). *The Stability of WISC-R V-P Differences for Learning Disabled Children. Diagnostique*, 9; 154-160.
- Fromm, E. (1994). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, (Çev. Y. Salman, N. İçten), İstanbul: Payel Yayınları.
- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Ed. Bekir Onur), İstanbul:İmge Kitabevi.
- G. R. Tharp & R. Gallimore (1988). *Rousing Minds to Life:Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*, New York:Cambridge University Pres, s. 28.
- Gordon, T. (1996). *Anababa Gücü:Gerekli mi, haklı görülebilir mi?* Özkan B. (ed). Etkili Anababa Eğitimi. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Gramer, B. (1994). *Mutter-kleinkind-beziehung, begin der psychischen stuktur*, prax Kinderpsychol. Kinderpsychiat, 43:345-349.
- Grassman, H.J. (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washing D.C.:American Association on Mental Deficiency.
- Haworth, M.R. (1965). *A Schedule of Adaptative Mechanisms in CAT Responses*. Larchmont:NY:C.P.S., Inc. 1.
- Hobart, M. (1996). "Şiddet ve Susku: Bir Eylem Siyasetine Doğru", Şiddet, Cogito, Sayı:6- 7, Kış-Bahar, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 51-64.
- H. Cooper (1995). *The Teaching of History in Primary Schools:Implementing the Revised National Curriculum*. London:David Fulton, s. 20.
- Joelson, E.A. & Foster (1962). "H.C., An experimental study of stimulus variation upon projection", *Journal of Projective Techniques*, 26,366-370.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Ankara:Nobel Yayınevi.
- Kaya, İ. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne-Baba*. Yayına Haz:Yard. Doç.Dr. Gül Şendil. İstanbul:Çantay Yayıncılık.
- Kocabay, Y. (1972). *Türkçe Fransızca Büyük Sözlük (Grand Dictionary)*, Ankara: Tisimat Basım Sanayi.



Korkmazlar, Ü. (1990). *Son Çocukluk Dönemi. Ana Baba Okulu*, İstanbul:Remzi Kitabevi.

Kris, E. (1950). "Onpreconscious Mental Processes". *Psychoanalytic Quarterly*.

Küçük, Ş. (1987) *The validity of the Turkish form of the PARI subscales II, III, IV. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi.

LeCompte G., LeCompte A., Özer S. & ark. (1978) *Üç Sosyoekonomik Düzeyde Ankara'lı Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları: Bir ölçek uyarlaması*. *Psikoloji Dergisi*, 1:5-9.

Lippe, Von Der A. (1999) *The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviours in low income neighbourhoods in Cairo*, Egypt:International Journal of Behavioral Development.

Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). *Socialization in the Context of Family: Parent-Child Interaction* (Eds.Mussen, P.H.& Hetherington, E.M.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, 1-101, New York:Willey.

Miller, P.H. (1983). *Theories of Developmental Psychology*. New York:W.H. Freeman and Company.

Mercer, C.D. & Payne J.S. (1975). *Mental Retardation: Introduction and Personal Perspectives* (Ed:JM.; Kaufman, JS., Payne) Columbus, Ohio:Charles E. Merrill.

Mian, M. (2004). "World Report On Violence And Health: What It Means For Children And Pediatricians", *The Journal Of Pediatrics*, 145: 14-19.

Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (1994). *Test and Measurements*. New York:John Wiley and Sons.

Murray, H.A. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Cambridge:Harvard University Pres.

Nas, R. (1986). *Ailede Çocuk Eğitimi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 171-179.

Navaro, L. (1989). *Aşırı Koruyuculuğun Çocuk Eğitimine Etkileri*. 6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 121-125. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Ömeroğlu, F. (1998). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Terbiyesinde Annenin Rolü ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları* [Doktora Tezi]. İstanbul:Marmara Üniversitesi.

Öner, N. (1997). *Türkiyede Kullanılan Psikolojik Testler*, 3.basım. İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Yayınları

Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun*. 2. Basım, 28-37, Ankara:Anı Yayıncılık.

- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*, Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, O. (1997-1999). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara:Nobel Tıp Kitabevleri.
- Palmer, J.O. (1983). *The Psychological Assesment of Children*. New York:John Wiley & Sons Inc.
- Papia, D.E. & Olds, S.W. (1992). *Human Development*. USA:Mc. Graw-Hill Inc.
- Pardeck, T. J. & Pardeck, A.J. (1989). *Biblio Therapy:A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationship*.Early Child Developmental and Care, 47,107-129.
- Patton, J. R., Smith, T. E. C., Clark, G. M., Polloway, E. A. Edgar, E. & Lee, S. (1994). *"Individuals with Mild Mental Retardation:Postsecondary Outcomes and Implications for Educational Policy"* Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, June, 75-85.
- Petersen, C.R. & Hart, D.H (1979). *Factor Structure of the WISC-R for Clinic-Referred. Population and Specific Subgroups*. Journal of Consulting Clinical Psychology, 47 (3); 643-645.
- Piotrowski, R.J.(1978). *Abnormality of subtest score differences on the WISC-R*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46(3); 569-570.
- Riches, D. (1989). *Şiddet* (Çev. D. Hattatoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Richter, E.H. (1985). *Hasta aile, evlilikte ve ailede çatışmaların doğuşu, yapısı ve tedavisi*. (Çev:Günsel Koptagel), 74-82, İstanbul:Yaprak Yayınları.
- Rittersberger, H. (1997). *"Aile İçi Şiddet: Bir Sosyolojik Yaklaşım"*, 20.Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 285: 119-131.
- Ryder, V. (1995). *Parents and their children*. The Goodheart-Willcox Company, Inc.
- Savaşır, I. & Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)*. Ankara:Türk Psikologlar Derneği.
- Sami, Ş. (1987). *Kamus-I Türki*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara:Gönül Yayıncılık
- Schaefer, E.S. & Bell, R Q. (1958). *Development of a Parental Attitude Research Instrument*.
- Scutt, K. (1983). *"Victims Of Sexual Harassment And Domestic Violence"*, Akt: Sokullu, F.- Akıncı, "Kriminoloji Ve Viktomoloji Bağlamında Aile İçi Şiddete

Bakış”, Türkiye’de Aile İçi Şiddet, İ.Ü. H.F., Ceza Hukuku Ve Kriminoloji Araştırma Ve Uygulama Merkezi, İstanbul: Beta Yayım, 1436: 7- 11.

Shaffer, D.R. (1993). *Developmental Psychology:Childhood and Adolescence*. California:Brooks / Cole Publishing Company.

Smith, J. D. (1994). "*The Revised AAMR Definition of Mental Retardation:The MRDD Position*" *Education and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities*, September.

Snell, M. E. (1983). *Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped*. (Second Edition) Ohio:Merrill Pub. Corp., Columbus.

Soler, H., Vinayak, P. & Quadagno, D. (2000). "*Biocal Aspects Of Domestic Violence*", Florida State University, Usa: *Psychoneuroendocrinolog*, 25 (7): 721-739.

Sönmez, B. & Karakay, S. (2005). *CAT (Children’s Apperception Test) Testi ve Testin Bellak’a Göre Yorumlanması*, Yansıtma Dergisi, Sayı 3-4. İstanbul:Bağlam Yayıncılık.

Steinberg, L. J. & Mounts, N. (1989). *Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents*. *Child Development*, 62:1424-1436.

Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today:Piaget and His Critics*. London:Paul Chapman.

Şendil, G. (1998). *Gelişim Psikolojisi Teorileri II. Sınıf Ders Notları*. İstanbul:Çantay Kitabevi.

Şendil, G. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne-Baba*. Yayına Haz:Yard. Doç.Dr. Gül Şendil. İstanbul:Çantay Yayıncılık.

Steinmetz, S. (1986). "*The Violent Family*", *Violence in The Home Interdisciplinary Perspectives*, Edited By: Mary Lystad Brunner/Mazel Publisher, New York, 51-65.

Şenol, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*. Ankara:HYB Yayıncılık.

Tausch, R. (1991). *Erziehungspsychologie Hogrefe*. Gottingen:Verlag fürpsychologie.

T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995). *Aile İçi Şiddetin Sebep Sonuçları*, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Yayın No: 86.

Terman, L.M. & Merrill, MA. (1960). *Stanford Binet Intelligence Scale*. Boston:Houghton Mifflin.

Tezcan, M. (1996). "*Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul*", Şiddet, Cogito, Sayı:6-7, Kış-Bahar, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 105-108.

Tomb, D.A. (1984). *Psikiyatri* (Çev: Zeliha Tunca vd.). İzmir:Serdar Matbaacılık.

- Tunçdoğan, İ., & Tunçdoğan, Ç. (1985). *Çocuk ve Beslenme*. Ankara:Ayyıldız Matbaa.
- Tüzün, Ü. (2001). Editör:Özgür Polvon. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*. İstanbul:Nobel Tıp Kitabevleri.
- Uğur, M.M.(1994). *Medikal Psikoloji*. İstanbul:Sahaflar Kitap Sarayı.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language* (11th edition), Cambridge:The MIT Press.
- Wechsler, D. (1939). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore:Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1974). *WISC-R Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Whitsede, L.E. & Simm, B.H. (1988). *Zeka Özürlü Çocuklar* (Çev.:Hasan Karatepe) Ankara: Karapepe Yayınları.
- Zülal, A. (2001). “Şiddet”, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Tübitak, 34 (399): 34-39.

## EK-1

Maltepe Üniversitesi, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe- Klinik Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans Tezinde kullanılmak üzere bir bilimsel çalışma yapılmaktadır. Bu bilimsel çalışmada, veri toplamak amacı ile aşağıdaki anket formu, ölçek ve testler uygulanacaktır. Bu çalışmanın bilimselliği, sizin sorulara vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlara bağlıdır. Her bir soruyu dikkatle okuduktan sonra size en uygun gelen cevabı işaretleyiniz. Ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel bilgileriniz bu araştırma kapsamında saklı tutulacaktır.

Psk. Çağla Tuğba Dortluoğlu

### ANNE / BABA İLE İLGİLİ BİLGİLER:

Yaşınız:

Medeni Durumunuz : Evli ( ) Bekar ( ) Dul ( )

Kaç yaşında evlendiniz:.....

Eşinizle aranızda akrabalık var mı? Evet ( ) Hayır ( )

Mesleğiniz: .....

Eğitim Durumunuz:

Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( )

Aylık Kazancınız:

( ) Herhangi bir kazancım yok ( ) 100 TL'den daha az

( ) 100 TL – 500 TL ( ) 501 TL– 1000TL.

( ) 1100 TL – 2 000TL ( ) 2100 TL– 2500 TL

( ) 2510 TL ve üstü

Eşinizin yaşı:

Evlendiğinizde eşiniz kaç yaşındaydı?:.....

Eşinizi mesleği:.....

Eşinizin eğitim durumu:

Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( )

Eşinizin Aylık Kazancı:

( ) Herhangi bir kazancım yok ( ) 100 TL'den daha az

- ( ) 100 TL – 500 TL ( ) 501 TL– 1000TL.  
( ) 1100 TL – 2 000TL ( ) 2100 TL– 2500 TL  
( ) 2510 TL ve üstü

Daha önce siz yada eşiniz profesyonel (psikolojik) destek aldınız mı?

Evet aldım ( ) Hayır almadım ( ) Eşim aldı ( ) Hayır eşim de almadı ( )

Siz yada eşiniz psikolojik destek aldıysanız ne kadar süre ile aldınız?

Kendim: 1-3 ay ( ) 4-6 ay ( ) 7 ay- 12 ay ( ) 13 ay ve daha uzun ( )

Eşim: 1-3 ay ( ) 4-6 ay ( ) 7 ay- 12 ay ( ) 13 ay ve daha uzun ( )

Daha önce siz yada eşiniz hiç psikiyatrik ilaç kullandınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise, hangi ilacı kullandınız? ( Bu ilacı kim kullandı? siz / eşiniz /  
ikiniz de )

.....  
Hangi sebeple bu ilacı kullandı(nız)?

.....  
Cevabınız evet ise; ne kadar süre ile kullandı(nız)?

1-3 ay ( ) 4-6 ay ( ) 7 ay- 12 ay ( ) 13 ay ve daha uzun ( )

Ailede psikolojik rahatsızlık geçiren oldu mu?

Evet ( ) Hayır ( )

Oldu ise hangi rahatsızlığı geçirdi?

.....  
Sigara içer misiniz? ( Siz yada eşiniz)

Kendim: Evet ( ) Hayır ( )

Eşim: Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; günde ortalama sigara tüketim miktarı(nız) nedir?

1-5 tane ( ) 6-10 tane ( ) 11-15 tane ( ) 16-20 tane ( ) 1 paketten daha fazla ( )

Alkol tüketir misiniz? ( Siz yada eşiniz)

Kendim: Evet ( ) Hayır ( )

Eşim: Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; ne kadar sıklıkla alkol tüketir(siniz)?

Haftada 1-2 kadeh ( ) haftada 1-2 kadehten daha fazla ( ) ayda 1-2 kadeh ( )

Eşiniz size karşı hiç şiddet uyguladı mı? Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; hangi dönemlerde şiddet uyguladı? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

Hamilelik öncesi ( ) Hamilelik dönemi ( ) Doğum sonrası ( ) Hala uyguluyor ( )

Aile tipiniz nedir? Çekirdek Aile ( ) Geniş Aile ( )

#### ÇOCUKLA İLGİLİ BİLGİLER:

Çocuğunuzun yaşı:

Çocuğunuzun cinsiyeti: E ( ) K ( )

Eğitimi:

Kaç kardeşler:

Çocuğunuz kaçınıcı:

Çocuğunuz hangi tip doğumla dünyaya geldi? Normal Doğum( ) Sezeryan Doğum ( )

Doğum sırasında herhangi bir problem yaşandı mı? Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; ne yaşandı?

.....

Hamilelik döneminde sürekli bir ilaç kullandınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; ne kullandınız?

.....

Çocuğunuzun kronik (kalp, şeker, tansiyon, astım, sara...vb) bir hastalığı var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; bu rahatsızlık nedir?

.....

Çocuğunuzun sürekli kullandığı bir ilaç var mı? Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; ilacın ismi nedir?

.....

Çocuğunuz okulöncesi eğitim aldı mı? Evet ( ) Hayır ( )

Çocuğunuz ne kadar süredir özel eğitim alıyor?

1-6 ay ( ) 7-12 ay ( ) 13-18 ay ( ) 19-24 ay ( ) 25 ay ve daha uzun ( )

Çocuğa karşı evde şiddet uygulanıyor mu? Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız evet ise; kim tarafından şiddet uygulanıyor?

Anne ( ) Baba ( ) Babaanne / Anneanne ( ) Dede ( ) Abi / Abla ( )

## EK-2

### AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadeleri okuyup, şu şekilde değerlendiriniz:

4	3	2	1
Çok Uygun Buluyorum	Oldukça Uygun Buluyorum	Biraz Uygun Buluyorum	Hiç Uygun Bulmuyorum

Görüşünüzü bu sayılardan birini daire içine alarak bildiriniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece kendi görüşünüzü işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün sorunların cevaplandırılması çok önemli bir noktadır. Onun için, bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, gene de cevaplandırmanızı rica ederiz.

1) Çocuk, yorucu veya zor işlerden korunmalıdır.	4	3	2	1
2) Anne ve babalar çocuklarını dertlerini anlatmaya teşvik ederler. Fakat bazen çocukların dertlerinin hiç açılmaması gerektiğini anlayamazlar.	4	3	2	1
3) Çocuk boşa geçen dakikaların bir daha hiç geri gelmeyeceğini ne kadar çabuk öğrenirse, kendisi için o kadar iyi olur.	4	3	2	1
4) Bir anne çocuğunun düş kırıklığına uğramaması için elinden geleni yapmalıdır.	4	3	2	1
5) Çocuk ne kadar erken yürümeyi öğrenirse, o kadar iyi terbiye edilebilir.	4	3	2	1
6) Çocuk yetiştirmek sinir bozucu, yıpratıcı bir iştir.	4	3	2	1
7) Çocuğun hayatta öğrenmesi gereken çok şey vardır. Zamanını boşa geçirmesi affedilemez.	4	3	2	1
8) Babalar, biraz daha şefkatli olsalar, anneler çocuklarını daha iyi yönetebilirler.	4	3	2	1
9) Çocuk yetiştirmenin kötü taraflarından biri de, anne ya da babanın istediğini yapabilmesi için yeterince özgür olmamasıdır.	4	3	2	1
10) Sıkı kurallarla yetiştirilen çocuklardan en iyi yetişkinler çıkar.	4	3	2	1
11) Bir anne çocuğunun mutluluğu için kendi mutluluğunu feda etmesini bilmelidir.	4	3	2	1
12) Daima koşuşturan, hareketli bir çocuk büyük bir olasılıkla mutlu bir insan olacaktır.	4	3	2	1
13) Büyükler çocukların şakalarına güler, onlara eğlendirici öyküler anlatırsa, evdeki düzen daha iyi, daha akıcı olur.	4	3	2	1
14) Çocuğun en gizli düşüncelerini kesinlikle bilmek, bir annenin görevidir.	4	3	2	1



15) Anne-babalar çocuklarına, sorgusuz sualsiz kendilerine sadık kalmalarını öğretmelidirler.	4 3 2 1
16)Bütün genç anneler, bebek bakımında beceriksiz olacaklarından korkarlar.	4 3 2 1
17) Hangi anne olursa olsun eğer bütün gününü çocuklarla geçirmek zorunda kalırsa sonunda çocuklar sinirine dokunur.	4 3 2 1
18) Anne ve babalar her zaman çocuklarının kendilerine uymasını beklememeli, biraz da kendileri çocuklarına uymalıdır.	4 3 2 1
19) Eğer anneler dileklerinin kabul edileceğini bilselerdi, babaların daha anlayışlı olmalarını isterlerdi.	4 3 2 1
20) Bir çocuğa, ne olursa olsun, dövüşmekten kaçınması gerektiği öğretilmelidir	4 3 2 1
21) Çocuklar bencil olduklarında, hep bir şeyler istediklerinde, annenin tepesinin atması çok normaldir.	4 3 2 1
22)Eğer çocuklar ailedeki kuralları uygun bulmuyorsa, bunu anne-babalarına söylemeleri hoş karşılanmalıdır.	4 3 2 1
23) Anneler çoğu zaman çocuklarına bir dakika daha dayanamayacakları duygusuna kapılırlar.	4 3 2 1
24) Çocuğu sıkı terbiye ederseniz sonra size teşekkür eder.	4 3 2 1
25) Küçük bir çocuk, cinsiyet konusundan sakınmalıdır.	4 3 2 1
26) Bir annenin, çocuğunun hayatı hakkında her şeyi bilmesi hakkıdır. Çünkü çocuğu onun bir parçasıdır.	4 3 2 1
27) Uyanık bir anne-baba, çocuğun tüm düşüncelerini öğrenmeye çalışmalıdır.	4 3 2 1
28) Çocuklar, anne-babalarının kendileri için neler feda ettiklerini düşünmelidirler.	4 3 2 1
29) Eğer çocukların dertlerini söylemelerine izin verilirse büsbütün şikayetçi olurlar.	4 3 2 1
30) Sıkı terbiye, sağlam ve iyi karakter geliştirir.	4 3 2 1
31) Genç bir kadın, henüz gençken yapmak istediği pek çok şey olduğu için, anne olunca kendisini tutuklanmış duygusuna kaptırır.	4 3 2 1
32) Anneler, çocukları için hemen hemen bütün eğlencelerini feda ederler.	4 3 2 1
33) Babalar, daha az bencil olsalar, kendilerine düşen görevi yaparlardı.	4 3 2 1
34) İyi bir anne çocuğunu ufak tefek güçlüklerden korumalıdır.	4 3 2 1
35) Bir çocuğa anne ve babasını herkesten üstün görmesi öğretilmelidir.	4 3 2 1
36) Çocuk hiçbir zaman ailesinden sır saklamamalıdır.	4 3 2 1
37)Çocuklardan sık sık ödün vermelerini, anne-babaya uymalarını istemek doğru değildir.	4 3 2 1
38) Çoğu anneler bebeklerine bakarken onu inciteceklerinden korkarlar.	4 3 2 1

39) Bir çocuğa başı derde girdiğinde, dövüşmek yerine büyüklerle başvurması öğretilmelidir.	4 3 2 1
40) Anne-baba arasındaki bazı konular küçük bir tartışma ile çözümlenemez.	4 3 2 1
41) Ev bakımında ve idaresinde en kötü şeylerden biri de, kişinin kendini evinde tutuklanmış gibi hissetmesidir.	4 3 2 1
42) Hiçbir kadından yeni doğmuş bir bebeğe tek başına bakması beklenmemelidir.	4 3 2 1
43) Oğlan ve kız çocukları soyunurken birbirini görmemelidir.	4 3 2 1
44) Çocukların sorunlarına eğilirsenez sizi oyalamak için çeşitli masallar uydururlar.	4 3 2 1
45) Eğer anne-babalar çocukları ile şakalaşıp beraber eğlenirlerse, çocuklar onların öğütlerini dinlemeye daha istekli olurlar.	4 3 2 1
46) Anneleri kendileri yüzünden zorluk çektiği için çocuklar, onlara karşı daha anlayışlı olmalıdırlar.	4 3 2 1
47) Bir çocuk eninde sonunda anne-babasından daha akıllı olamayacağını öğrenir.	4 3 2 1
48) Eğer bir anne çocuklarını iyi yetiştiremiyorsa belki de bu, babanın kendine düşen görevi iyi yapmamasından ileri geliyordur.	4 3 2 1
49) Genç bir anne için ilk bebeğin bakımı sırasında yalnız kalmaktan daha kötü bir şey olamaz.	4 3 2 1
50) Bir çocuğun diğer bir çocuğa vurması hiçbir şekilde hoşgörülle karşılanamaz.	4 3 2 1
51) Anne-babalar çocuklarına hayatta ilerleyebilmeleri için hep bir şeyler yapmaları ve boşa zaman geçirmemeleri gerektiğini öğretmelidirler.	4 3 2 1
52) Akıllı bir kadın, yeni bir bebeğin doğumundan önce ve sonra yalnız kalmamak için elinden geleni yapar.	4 3 2 1
53) Evde olup bitenleri sadece anne bildiği için ev hayatını onun planlaması gerekir.	4 3 2 1
54) Kendi haklarına sahip olabilmesi için, bazen bir kadının kocasını terslemesi gerekir.	4 3 2 1
55) Bütün zamanını çocuklarıyla geçirmek, bir kadına kanadı kopmuş kuş duygusu verir.	4 3 2 1
56) Eğer anne kollarını sıvar, bütün yükü sırtına alırsa tüm aile rahat eder.	4 3 2 1
57) Anne-babalar çocuklarını kendi kendilerine oluşturdukları güveni sarsabilecekleri bütün güç işlerden sakınmalıdırlar.	4 3 2 1
58) Çocuklar, aslında, sıkı disiplin içinde mutlu olurlar.	4 3 2 1
59) Çocuklarının arkadaşlıkları ve sosyal hayatlarıyla yakından ilgilenen anne-babalar onların iyi yetişmelerini sağlarlar.	4 3 2 1
60) Anne ve babaya sadakat her şeyden önce gelir.	4 3 2 1

## ÖZGEÇMİŞ

Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden (Burslu) 2006 yılında lisans derecesini almıştır. Warsaw School of Social Psychology'de (SWPS) 2005-2006 dönemlerinde bir sömestre eğitim görmüştür. 1 yıl süreyle MBH International'da Eğitim Sorumlusu olarak görev yapmıştır. Çapa Tıp Fakültesi Psikoloji Laboratuvarında 2 yıl süreyle Volonter olarak çalışmıştır; bu süre zarfında Rorschach ve Objektif Testler Eğitimi almıştır. 2006-2009 yılları arasında Prof. Dr. Mehmet Sungur'dan aldığı "Depresyon ve Anksiyete Bozukluklarında Kognitif Davranışçı Terapi Eğitimi"ni tamamlamıştır. 2006 yılından beri Psikolojik Danışmanlık Merkezlerinde Çocuk Psikoloğu olarak çalışmaktadır. Özellikle çocuklara objektif ve projektif testler uygulamakta, çocuk ve ergen danışmanlığı yapmaktadır. "İş ve Özel Yaşama Psikolojik Bakışlar" (Epsilon, 2008) isimli kitapta "Uyku ve Uyku Bozuklukları Bağlamında Performans ve Motivasyon" isimli bölümü yer almıştır. Halen bir psikolojik danışmanlık merkezinde ve anaokulunda psikolog olarak görev yapmakta, özel bir anaokuluna ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarına özellikle çocuk psikolojisi ve aile dinamikleri konularında seminerler vermektedir. Ayrıca kurucusu olduğu [www.ozelegitimdanimani.com](http://www.ozelegitimdanimani.com)'da düzenli olarak makaleler yazmaktadır.